

Т. В. Мельник, Севастопольський міський гуманітарний університет

НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ЯК ТИПІЗОВАНА СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНА ВЗАЄМОДІЯ

Мельник Т. В.

Навчально-педагогічний дискурс як типізована соціально-культурна взаємодія

У статті окреслено теоретичні засади навчально-педагогічного дискурсу як соціокультурного феномена; визначені особливості його реалізації в умовах університетського навчання, підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Одиницею навчально-педагогічного дискурсу є комунікативна подія - сукупність мовленнєвих дій адресанта і адресата, скерованих на досягнення єдиної комунікативної мети, внаслідок чого породжується / інтерпретується навчальний або конwersаційний текст.

Доведено, що в умовах університетського навчання спирається на ситуативно-подієве трактування дискурсу як типізованої соціально-комунікативної події, що полягає у взаємодії учасників навчального процесу за допомогою навчальних текстів та інших знакових комплексів у рамках цілісної навчально-педагогічної ситуації, зануреної у сферу організованого навчання.

Дискурс - це типова соціальна подія, що полягає у взаємодії учасників комунікації за допомогою вербальних текстів та інших знакових комплексів у певній ситуації і в певних соціокультурних умовах спілкування.

Ключові слова: дискурс, текст, навчально-педагогічний дискурс, взаємодія учасників навчального процесу.

Мельник Т. В.

Учебно-педагогический дискурс как типизированное социально-культурное взаимодействие

В статье очерчены теоретические основы учебно-педагогического дискурса как социокультурного феномена; определенные особенности его реализации в условиях университетского обучения, подготовки будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: дискурс, текст, учебно-педагогический дискурс, взаимодействие участников учебного процесса.

Навчання та виховання – це дві важливі сфери, з якими пов'язані найбільш значущі етапи в житті кожної людини, тому суспільство завжди

повинно ставити в центр уваги питання оптимізації навчально-виховного процесу, всіх його складових і засобів, відповідно до сучасних потреб.

На сьогодні перед вищою школою стоять нові завдання, одним з яких є формування сильної мовної особистості майбутнього вчителя. Учитель української мови і літератури повинен знати правила й тактики ведення педагогічного спілкування, оволодіння якими забезпечить ефективність і результативність у вирішенні професійних завдань, володіння професійним мовленням, нормами мовленнєвої поведінки як в однорідному, так і неоднорідному мовному середовищі. Вербалізована комунікативна ситуація орієнтована на комунікативно-прагматичну подію соціокультурного характеру і занурена в сферу організованого навчання в університеті нині розглядається як специфічний дискурс. Він здатний комплексно відбити нові міждисциплінарні тенденції сучасного процесу підготовки майбутніх фахівців, і це сприяє науковому обґрунтуванню мовно-комунікативного статусу майбутнього вчителя української мови і літератури, складових його мовленнєвої поведінки та наповненню новим змістом проблему мовної особистості загалом.

Дискурс – проблема, яка не залишається обабіч досліджень різних галузей знань, про що свідчить прискіплива увага вітчизняних і зарубіжних дослідників до цієї проблеми протягом останніх років (Ш. Баллі, Е. Бенвеніст, Т. ван Дейк, Р. Крейд, Б. Палек, П. Серію, М. Фуко, З. Харріс, М. Хомський; Н. Арутюнова, М. Бахтін, О. Богданова, В. Борботько, А. Вежбицька, В. Дем'янков, Т. Єжова, І. Ільїн, Ю. Караулов, В. Карасик, М. Макаров, Ю. Степанов, Й. А. Стернін; Ф. Бацевич, І. Безкровна, О. Боровицька, В. Бурбело, В. Буряк, Н. Волкогон, Т. Воропай, О. Галапчук, В. Жайворонок, Г. Жуковець, С. Коновець, Т. Космеда, Д. Мамалига, Н. Непійвода, Т. Нікульшина, О. Онуфрієнко, Л. Павлюк, Г. Почепцов, Т. Радзівська, В. Різун, К. Седов, К. Серажим, М.Пентиліук, Л. Синельникова, О. Селіванова, І. Соболева, О. Тріщук, В. Шинкарук, І. Штерн, Г. Яворська та ін.).

Незважаючи на фундаментальність досліджень, уточнення вимагають деякі лінгводидактичні аспекти дискурсу.

Мета статті – охарактеризувати теоретичні засади навчально-педагогічного дискурсу як соціокультурного феномена.

У матеріалах Інтернету (близько 4 тисяч розвідок), де згадуються різноманітні аспекти дискурсу та дається ретроспектива понад п'ятдесяти визначень поняття дискурс”, відзначаємо чимало умовностей та імпровізацій, активно позиційованих науковцями.

Для повноти дослідження поняття „дискурс” звертаємо увагу на різновиди дискурсу в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених.

Багатозначність сучасних дефініцій дискурсу вкладаються в такі кластери:

1. Текстоцентрична інтерпретація дискурсу, де текст розглядається: як комунікативна система, форма комунікативної ситуації (Т. Дридзе, І. Колегаєва); як семіосфера (С. Данилов, В. Красних, Ю. Лотман, М. Фуко, Ю. Хабермас); як надтекст (Г. Бітенська, Н. Купіна, А. Лошаков).

2. Дискурс як мовлення, вписане в комунікативну ситуацію, як процес намірів мовця та інтерпретації слухачами (І. Агамалієва, В. Богданов, М. Макаров, Ю. Носар).

3. Дискурс як інституціонально заданий тип спілкування на основі соціокультурного контексту (Ф. Бацевич, В. Карасик, Г. Почепцов, Дж. Фішман).

4. Дискурс як замкнута цілісна комунікативна ситуація – подія-, у яку занурюється текст і комуніканти на основі соціальних, культурних та етичних чинників (О. Селіванова).

Безперечно, згадані дефініції мають межі перетину з досліджуваною проблемою, а синтез різних аспектів дискурсу дозволить розширити потенціал лінгводидактичної теорії за рахунок використання досягнень, отриманих у суміжних областях знань.

У зв'язку з цим постає проблема визначення типу дискурсу, виходячи зі специфіки проблеми підготовки майбутніх учителів української мови і літератури.

Теоретичною базою визначення виступають праці дискурсологів (Т. ван Дейк, Дж. Синклер, М. Стаббс, О. Селіванова, Т. Радзієвська, В. Карасик, Ф. Бацевич), лінгвопрагматиків (Дж. Остин, Дж. Серль, Н. Арутюнова, Ю. Караулов, Г. Почепцов), герменевтів (Г. Богін, В. Байков, А. Баранов), лінгвокультурологів (Г. Богданович, Д. Гудков, В. Красных, В. Костомаров, В. Кононенко), психолінгвістів (М. Жинкин, О. Леонтьєв, Т. Дридзе); дослідників лінгвістики тексту (І. Гальперин, Н. Зарубіна, І. Ковалик, М. Плющ, Н. Купіна), дослідників педагогічної риторики (Т. Ладиженська, Л. Антонова, Н. Голуб, Л. Мацько, В. Русецький), педагогіки (Ю. Бабанський, В. Хуторської, В. Кан-Калик), лінгводидактів (О. Текучов, М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна, Г. Онкович, Т. Симоненко, О. Любашенко, І. Дроздова та ін).

Вихідною є думка про те, що навчально-виховний процес в університеті виступає зручним модельним об'єктом. У його межах відповідно до часу і місця взаємодіють учасники з відповідними конвенціональними діями, ролями, а їх мовлення визначається типовими навчальними програмами. К. Михальська розглядає дискурс як „мовленнєву поведінку в тому класі мовленнєвих ситуацій, для котрих природа комунікативної події визначається як навчання та виховання” [3, с. 170–173.]. Це дає підстави використати термін „навчально-педагогічний дискурс” - далі НПД.

Поняття „навчально-педагогічний дискурс” досить широко і плідно використовується в сучасній науці, проте зміст цього терміна варіативний і зумовлений сферою гуманітарного знання. НПД почали планомірно вивчати в другій половині ХХ ст. у зв'язку із загальною антропоцентричною спрямованістю досліджень.

Було запропоновано „моделі мови”, спеціально адресовані педагогам і, на думку авторів, реально корисні для вчителя в його професійній діяльності. У 70–80 рр. ХХ ст. педагогічна лінгвістика вивчала такі проблеми, як взаємовідношення мовлення і навчання, особливості дитячого мовлення, розвиток мовлення дитини і т. ін. Предметом особливої уваги були проблеми слухання й аналізу „усної мовленнєвої продукції” учнів.

Саме поняття „навчально-педагогічний дискурс” з’явилося в 70-і роки ХХ ст., коли воно стало частковою сферою загального дискурс-аналізу (Дж. Сінклер, М. Култхард та ін.). Дослідники описували його як ситуативно й соціально визначену мовленнєву діяльність. Головною метою досліджень був лінгвістичний аспект взаємодії вчителя і учня на уроці в класі. Основні проблеми: 1) вивчення „функцій висловів” (ствердження, питання, відповідь, команда і т. д.) та способів їх інтерпретації; 2) послідовність появи висловів різних функціональних типів; 3) способи, засоби і порядок уведення „тем”; закономірності розвитку тематичної структури дискурсу на уроці; 4) „право” мовців на мовлення: ким і як воно визначається, як реалізується. Для опису структури педагогічного дискурсу (побудови дескриптивної моделі) Дж. Сінклер і Р. Култхард використовували рівневу шкалу, аналогічну рівневій організації мови: урок, взаємодія („трансакція”), „обмін”, „акт”.

Аналогічне розуміння навчально-педагогічного дискурсу як потоку мовленнєвої поведінки вчителя на уроці спостерігається в педагогічній риторичі. Він складається з поведінки: вербальної, акустичної, кінесичної, просторової. До вербальних одиниць мовленнєвої поведінки вчителя на уроці дослідники відносять мовленнєвий акт, мовленнєвий крок і мовленнєвий цикл.

Подібний опис навчально-педагогічного дискурсу в прагмалінгвістиці й педагогічній риторичі є адресантно-орієнтованим. Це положення є надзвичайно важливим для вивчення мовленнєвої поведінки майбутнього вчителя української мови і літератури і, в першу чергу, пов’язане з виявленням його інтенцій, мовленнєвих стратегій і стратегічності як однієї з дискурсивних категорій. Стратегічність комунікативної діяльності вчителя як сукупності мовних дій, спонукуваних інтенціями, має безпосередній зв’язок із його мотивами й цілями. Здобутком зазначених вище наукових дисциплін є розробка класифікації й типології мовленнєвих стратегій учителя, способів їхньої реалізації в тактиках і комунікативних ходах.

Подібно трактують НПД лінгводидакти. НПД описують як мовленнєву подію, що є мінімальною дидактичною одиницею вивчення мови (відправною

точкою у виборі лексичного, граматичного та іншого навчального матеріалу), - у формі діалогу або полілогу. НПД постає як сукупність комунікативно значеннєвих, прагматично пов'язаних мовленнєвих дій (мовленнєвих актів), спрямованих на досягнення загальної комунікативної мети. Таким чином, НПД фактично прирівнюються до мовлення певного суб'єкта (вчителя). Мінімальною одиницею дискурсу визнано мовленнєвий акт. Відповідно й структура дискурсу розуміється як об'єднання і послідовне включення одна в одну ієрархічно співвіднесених одиниць: мовленнєвих актів, мовленнєвих кроків і циклів як одиниць мовленнєвої поведінки. Текст як термін за такого розуміння зникає.

На перший погляд, подібна інтерпретація НПД відрізняється послідовністю опису. Проте, подаючи НПД як чергування одиниць мовленнєвої поведінки вчителя, недостатньо поціновується опозиція дискурс - текст, тобто останній розчиняється в НПД.

Мовленнєва поведінка – це система дій, вчинків, що містить у своїй структурі створювані тексти як основа взаємодії між учасниками мовного спілкування. На користь цієї позиції свідчить О.Трищук, розглядаючи дискурс як мовний твір в індивідуальному виконанні, що з'являється в процесі соціальної взаємодії [7].

Тому НПД слід розглядати не просто як послідовність мовних актів, своєрідний потік мовленнєвої поведінки вчителя, а соціально визначену модель мовленнєвої взаємодії, необхідним компонентом якої є текст.

Беручи до уваги факт, що організоване навчання в школах України передбачає навчально-методичні комплекси (програма, підручники, методичні вказівки для вчителів, дидактичний матеріал, робочі зошити для учнів тощо), НПД ототожнюється з *освітнім* надтекстом.

Слід звернути увагу й на тлумачення слова „освітній”: „1. Стос. до освіти. // Який поширює освіту, знання” [2, с. 682], що актуалізується в умовах підготовки майбутніх учителів української мови і літератури. Дискурс передбачає не лише комунікацію студентів та викладачів, але й комунікацію

закладів освіти, зустрічі з майбутніми студентами, профорієнтацію, консультаційні послуги, рекламу, тестування та ін.

НПД стосовно вивчення української мови як спеціальності включає навчальний курс, з дискурсивним і текстовим наповненням програми навчальної діяльності в межах навчально-методичного комплексу; навчальна програма; навчальне заняття; тексти-об'єкти і тексти-інструкції. О. Богатирьова вводить поняття „навчальний епітекст” як текст- інтерпретацію [1]. Оскільки НПД не обмежується лише навчальною комунікацією, Н. Остражкова включає в нього професійне спілкування теоретиків-дослідників, педагогів-практиків та студентів в усній та писемній формі, безпосереднє чи опосередковане спеціальною літературою [4].

У ряді досліджень (В. Возневич, О. Столярова, А. Нікітіна) навчально-педагогічний дискурс – це дидактичний текст (художній, публіцистичний, розмовний), актуалізований на заняттях з мови. Аналіз дискурсу будується з опорою на різні параметри навчального тексту, серед яких домінують роль відіграє ілюктивність із врахуванням прагматичних відношень й цільових установок, форми мовленнєвої презентації і лінгвістичної структурованості.

Своєю чергою, дидактичний дискурс являє собою усну форму комунікації між викладачами і студентами в процесі навчання в аудиторії. Академічний дискурс обіймає письмові форми комунікації – наукові праці, підручники, навчальні посібники, монографії. Публіцистичний дискурс охоплює статті в періодичних виданнях. Соціологізований дискурс включає комунікацію викладач-студент, викладач-батьки студентів, студент-учні, студент-учитель. Спеціальний дискурс функціонує в межах певної наукової сфери, як то педагогічній.

Це дає підстави стверджувати, що дискурс – це сукупність комунікативно спрямованих текстів, визначених сферою спілкування у поєднанні з екстралінгвістичними, соціокультурними, прагматичними, психологічними та іншими чинниками.

Дотримуємось думки, що НПД – це спосіб раціональної подачі знання на занятті, особливу увагу надаємо тексту як завершеному повідомленню із власним змістом, організованому за однією з абстрактних моделей, наявних у мові, що характеризується своїми відмінними ознаками і постає посередником у спілкуванні між комунікантами. Як матеріальна форма комунікативної події, він водночас є результатом синхронізації когнітивних дій комунікантів, оскільки безперервно взаємодіє з їх навчальною або методичною (вчитель) діяльністю, що оформлюється в когнітивно-комунікативних стратегіях і динамізує текстову систему, включаючи її у простір навчального закладу. Кожен з текстів (фрагмент підручника, текст викладача, учителя, тексти учнів, студентів) – це особлива семіотична ділянка, тому в дискурсі відбувається їх взаємне пристосування. Текст педагога відіграє при цьому інтегруючу роль: вбирає в себе основні елементи різних підсистем дискурсу і будується на їх основі. Разом із тим він абсолютно самостійний і наділений своєю власною семіотичною організацією.

Цілком логічно, що у НПД, по-перше, знаходять безпосереднє втілення всі функції мови, у тому числі, й освітня. По-друге, дискурс – це результат усвідомленої дії, уможливленої лише з урахуванням комплексу зовнішніх чинників (соціальні, соціально-психологічні умови комунікації). Тексти, включені в НПД, взаємодіючи, утворюють певну культурно-історичну цілісність, набувають рівня освітнього надтексту.

У межах НПД функціонують науковий та освітній дискурс. Метою освітнього дискурсу виступає соціалізація майбутніх фахівців, а процес одержання нового знання студентами-філологами відбувається в межах наукового дискурсу. При цьому наукове знання як результат пізнавальної діяльності суб'єктів науки проходить процес вербалізації в освітній практиці [8, с. 25]. Зіставлення категоріальних даних зумовило інтеграцію двох зазначених різновидів:

НАУКОВИЙ ДИСКУРС	ОСВІТНІЙ ДИСКУРС
мета:	
одержання нових знань	соціологізація майбутніх фахівців
учасники:	
дослідник	учитель, учень, викладач, студент
цінності:	
істина, знання, дослідження	сукупні суспільні морально-етичні цінності
жанр:	
стаття, тези, дисертація, монографія	урок, лекція, семінар, іспит, бесіда

Учасники НПД взаємодіють як компліментарно (освітній дискурс), так і симетрично, що характерно для наукового дискурсу.

Цінності виводяться з сукупності морально-етичних норм суспільства, регулюють ті чи інші відносини людей, виступаючи засобами й об'єктами їх діяльності. Цінності наукового дискурсу пов'язані з корисними відомостями і концентруються переважно в концептах „істина”, „знання”, „дослідження”. На основі моральних цінностей формується нормативно-ціннісна орієнтація майбутнього вчителя української мови і літератури.

Таким чином, можемо дійти висновку, що у царині університетської комунікації НПД дискурс є інтегрованим утвором, який поєднує в собі складові наукового та освітнього дискурсу в тому контексті, де їх неможливо чітко розмежувати. Інтегруються зусилля, спрямовані на соціалізацію майбутнього учителя та обов'язок викладача передати нові наукові знання цільовій аудиторії студентів.

Звертаємо увагу й на те, що навчально-виховний процес – це складна структура, що складається з педагогічних ситуацій як окремих фрагментів.

Термін „педагогічна ситуація” висвітлений у науковій літературі, де його розглядають як сукупність умов, у яких учитель ставить педагогічні цілі та

задачі, приймає та реалізує педагогічні рішення [6, с. 25]. Педагогічна ситуація – складне явище, що становить єдність таких структурних елементів: 1) внутрішня і зовнішня активність учнів / вихованців, що визначається метою педагогічної ситуації; 2) діяльність учителя / наставника, спрямована на досягнення цієї мети; 3) зовнішні умови, що забезпечують ефективну реалізацію педагогічної ситуації. Педагогічна ситуація має два вияви – дидактична та виховна ситуації, що реалізують її різні аспекти.

Поняття „педагогічна ситуація” можна розглядати в широкому та вузькому розумінні. У вузькому розумінні *педагогічна ситуація* – це фрагмент педагогічного процесу, що реалізується через взаємодію „вчитель / вихователь – учень / вихованець” у професійній сфері (в освітніх закладах). У широкому розумінні для неї характерна взаємодія між учасниками, яких номінують як „вихователь” – „вихованець”, „старший – молодший товариш” тощо, крім того, її реалізують у непрофесійній сфері (сім’я, коло друзів) у ситуаціях, що характеризуються елементами педагогічності (повчання, настанови, виховні моменти тощо). У першому випадку йдеться про ядерні педагогічні ситуації, а в другому – про периферійні.

Практично кожен педагогічну ситуацію супроводжує комунікація, оскільки в ній бере участь, як правило, понад одна людина, здебільшого колектив, а „...необхідною умовою колективної діяльності людини є спілкування” [5, с. 8], тому педагогічну ситуацію такого формату пропонуємо номінувати терміном „мовленнєва педагогічна ситуація”, трактуючи її як сукупність комунікативних дій учасників навчально-виховного процесу, що визначаються конкретними педагогічними умовами та спрямовуються на досягнення освітньої мети. Мовленнєва педагогічна ситуація – інтерактивно структурована, тобто складається з низки дискретних мовленнєвих актів, що мають початок і кінець, і в якій учасники по чергові приймають роль адресанта і адресата. Інтерактивність передбачає партнерські стосунки між учасниками освітнього процесу, усе ж, очевидно, останні є рівноправними, але не рівними, у плані досвіду та вправності ведення комунікації, оскільки викладач завжди

має більше інформації, більший досвід, він вправніший у комунікативному обговоренні фактів та організації навчальних можливостей, „... він керує процесом пізнавальної діяльності, регулює стосунки між студентами, створює атмосферу доброзичливого й активного мовленнєвого спілкування, а отже, – визначає й скеровує педагогічну ситуацію відповідно до її потреб.

Спираючись на розуміння дискурсу як сукупність мовленнєво-мисленнєвих дій комунікантів, обумовлених метою та завданнями навчально-виховного процесу і конкретною педагогічною ситуацією, комуніканти, чи суб'єкти освітнього процесу, сприймають об'єктивну педагогічну дійсність, проєктують її у свою свідомість, а відтак, формалізують її за допомогою мовних засобів згідно з конкретною педагогічною ситуацією.

У нашому розумінні дискурс – це типова соціальна подія, що полягає у взаємодії учасників комунікації за допомогою вербальних текстів та інших знакових комплексів у певній ситуації і в певних соціокультурних умовах спілкування. Головною подією у сфері організованого вивчення української мови і літератури в школі є урок. Одиницею НПД є комунікативна подія - сукупність мовленнєвих дій адресанта і адресата, скерованих на досягнення єдиної комунікативної мети, внаслідок чого породжується / інтерпретується навчальний або конwersаційний текст.

Отже, НПД в умовах університетського навчання спирається на ситуативно-подієве трактування дискурсу як типізованої соціально-комунікативної події, що полягає у взаємодії учасників навчального процесу за допомогою навчальних текстів та інших знакових комплексів у рамках цілісної навчально-педагогічної ситуації, зануреної у сферу організованого навчання.

З огляду на підготовку сучасного вчителя української мови і літератури, який має здійснювати свою фахову діяльність у неоднорідному мовному середовищі, НПД – це форма суспільної практики, спеціальний різновид спілкування між людьми, які можуть не знати один одного, але повинні спілкуватися відповідно до норм даного соціального інституту.

Література

1. **Богатырева О. П.** Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка): автореф. Дисс. ... канд. Филол. Наук: 10.02.04. – Тверь, 2006 – 20с.
2. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
3. **Михальская А. К.** Педагогическая риторика / А. К. Михальская // Речевое общение: специализированный вестник / Краснояр. гос. ун-т.; под. ред. А.П.Сковородникова. Вып. 8–9 (16–17). Красноярск, 2006. — С. 170–173.
4. **Остражкова Н. С.** Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции (английский язык, языковой вуз): автореф. Дисс. ... канд.пед.наук: 13.00.02. – Тамбов, 2004. – 18с.
5. **Риторика:** [учебник / под ред. Н. А. Ипполитовой]. – М. : ТК Велби Проспект, 2006. – 448 с.
6. **Розенова М.** Психологія педагогічної діяльності та психологія вчителя / М.Розенова // Підручник для директора. – К. : Плеяди, 2008. – № 6. – С.25–33.
7. **Тріщук О. В.** Науково-інформаційний дискурс як соціокомунікативне явище : монографія / О. В. Тріщук. – К. : НТУУ „КПІ”, 2009. – 392 с.
8. **Чернявская В. Е.** Интерпретация научного текста: учебное пособие для вузов / В.Е.Чернявская. 5–е изд. стереотип. М.: КомКнига, 2009. — 128 с.

Melnik T.

Educational and pedagogical discourse as typified social and cultural interaction

The theoretical foundations of educational and pedagogical discourse as a social and cultural phenomenon, features of its implementation in the conditions of studying at the university and Ukrainian language and literature teachers training are defined in the article.

The unit of pedagogical discourse is a communicative event - a set of speech acts of sender and recipient, aimed at achieving a common communicative goal, resulting in the generated / interpreted academic or conversative text.

It is shown that in a university education based on situation-event interpretation of discourse as typed socio-communicative events is the interaction of participants

learning through educational texts and other symbolic systems as part of an integrated teaching and pedagogical situation, immersed in the field of organized training.

Discourse is a typical social event, which is the interaction of participants through verbal communication texts and other symbolic systems in certain situations and in certain socio-cultural conditions of communication.

Keywords: discourse, text, educational and pedagogical discourse, interaction between participants of the educational process.

Відомості про автора

Мельник Тамара Валентинівна – канд. пед. наук, доцент кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблем формування мовної особистості в білінгвальному середовищі, соціокультурної компетентності студентів.

Стаття надійшла до редакції 28.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

І. А. Нагрибельна, Херсонський державний університет

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Нагрибельна І. А.

Готовність майбутніх учителів початкової школи до самостійної роботи в системі лінгводидактичної підготовки

У статті проаналізовано мобільність як складову готовності студента до самостійної роботи. Акцентовано увагу на готовності майбутніх учителів початкової школи до самостійної навчальної діяльності в системі лінгводидактичної підготовки. Досліджено характерологічні якості особистості, що забезпечують їй успіх у професійній діяльності. У матеріалі статті з'ясовано роль індивідуально-психологічних детермінантів самостійної роботи. Виокремлено ті з них, що претендують на роль критеріїв у професійній селекції: саморегуляція, самоорганізація, мобільність та креативність. Проаналізовано критерії готовності майбутнього фахівця до самостійної навчальної діяльності.

Ключові слова: готовність до самостійної роботи, індивідуально-психологічні детермінанти, навчання української мови.

Нагрибельная И. А.

Готовность будущих учителей младшей школы к самостоятельной работе в системе лингводидактической подготовки

В статье анализируется мобильность как составляющая готовности к самостоятельной работе. Акцентируется внимание на готовности будущих учителей младших классов к самостоятельной деятельности в системе лингводидактической подготовки. Исследованы характерологические качества личности, которые обеспечивают ей успех в профессиональной деятельности. В материале статьи определена роль индивидуально-психологических детерминантов самостоятельной работы. Выделено те, которые претендуют на роль критериев профессиональной селекции: саморегуляция, самоорганизация, мобильность и креативность. Проанализированы критерии готовности будущего специалиста к самостоятельной учебной деятельности.

Ключевые слова: готовность к самостоятельной работе, индивидуально-психологические детерминанты, обучение украинскому языку.

Динамічні процеси в житті українського суспільства та інтенсивність перетворень в усіх його сферах вплинули на характер і зміст професійної підготовки вчителів початкової школи. Нині існує соціальна потреба у підготовці фахівця, здатного бути конкурентоспроможним на сучасному ринку праці та водночас озброєного ефективними методами навчання. Про доцільність підготовки такого спеціаліста йдеться у законах України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, у Державній програмі „Вчитель”.

Відповідно до положень Болонської декларації виокремлюється специфіка в організації навчального процесу вищої школи. Так перехід до кредитно-модульної системи навчання зумовив суттєве посилення ролі самостійної навчальної діяльності студентів. Отже, означена форма роботи повною мірою стосується і лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Усвідомлення названих факторів обумовлює актуальність дослідження проблеми готовності студентів до самостійної роботи в системі лінгводидактичної підготовки.

Аналіз наукових джерел із педагогіки, дидактики, психології, лінгвістики, психолінгвістики та лінгводидактики засвідчує, що проблема самостійної роботи досліджувалася вченими різнопланово:

- аналіз психологічної готовності індивіда до самостійної роботи як вищої форми навчальної діяльності (Т.Борисова, А.Вербицький, К.Дурай-Новакова, І.Зимня, Г.Костюк, О.Леонтьєв, А.Осницький, А.Петровський, К.Платонов, С.Рубінштейн, В.Свиридюк, І.Шайдур, В.Якунін та ін.);

- висвітлення самостійної роботи студентів як засобу професійної підготовки до навчання гуманітарних дисциплін (Д.Ємельянова, О.Кміть, М.Князян, О.Малихіна, О.Михалевич, М.Пентилюк, Т.Потоцька, Р.Пріма Г.Романова, М.Солдатенко та ін.);

- лінгвістичні та лінгводидактичні засади самостійної роботи у професійній підготовці вчителів загалом та початкової школи, зокрема (М.Бондаренко, М.Вашуленко, Н. Голуб, О.Горошкіна, Т.Донченко, І.Дроздова, Т.Лобода, Л.Орехова, Е.Панасенко, Т.Пащенко, М.Пентилюк, О.Попова,

І.Потапова, Т.Потоцька, М.Починкова, Н.Светловська, Т.Симоненко, М.Соловейчик, М.Чабайовська та ін.).

Посилений науковий інтерес пояснюється багатогранністю процесу самостійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови. У зв'язку з цим виокремлюється малодосліджений аспект означеної проблеми: готовність студента як суб'єкта навчання до самостійної фахової підготовки.

Мета репрезентованого матеріалу полягає в аналізі чинників готовності студентів до самостійної навчальної діяльності в системі лінгводидактичної підготовки.

Професійна лінгводидактична підготовка вчителів початкових класів полягає у сукупності знань про мову і літературну творчість, вільному володінні способами методичної діяльності, готовності до повноцінної реалізації розвивального ефекту чинної шкільної програми. Важливу роль у якісному засвоєнні студентами методики навчання початкового курсу української мови має самостійна робота. Проте не кожний студент відчуває готовність до самостійної фахової підготовки.

У результаті аналізу психологічної моделі самостійного навчання студента виокремлюються індивідуальні якості особистості. Їх наявність або відсутність вказує на функціонування головних категорій самостійної навчальної діяльності. До них відносять здатність та готовність суб'єкта навчання до самоосвіти. Означені категорії характеризуються взаємозумовленістю та сформованістю індивідуально-психологічних детермінантів самостійної роботи. До ключових належать такі: саморегуляція, самоорганізація, мобільність та креативність. Перші дві характеризують здатність індивіда до самостійної роботи. Мобільність та креативність у психолого-педагогічній літературі переважно узгоджується з готовністю студента до самостійної навчальної роботи. Показово, що саме ці психологічні детермінанти особистості демонструють готовність індивіда до фахової самоосвіти, тобто претендують на роль критеріїв у професійній селекції.

Важливим показником готовності студента до самостійної навчальної діяльності є мобільність. Для дослідження психологічних чинників самостійної роботи ключовою ідеєю є мобільність як складова цілісного процесу самостійної фахової підготовки в умовах вищої школи на системно-інтегративній основі.

Аналіз науково-методичної літератури дозволив зробити попередні висновки про те, що мобільність як явище має багаторівневий характер та досліджується вченими комплексно.

Класичною вважається праця Пітіріма Сорокіна „Соціальна мобільність”, яка була опублікована у 1927 році у Нью-Йорку. У ній було закладено основи аналізу проблем мобільності й стратифікації. Це фундаментальне дослідження, в якому вже на той час було виділено поняття „професійна мобільність”. Зазначимо, що П. Сорокін трактує мобільність як перехід, переміщення соціального об’єкту(індивіду, групи та ін.) з однієї позиції в іншу в межах соціального простору [9].

Продовжували вивчати мобільність як багатогранне явище американські дослідники С.Ліпсет, Р.Бендікс, Д.Фезерман, Р.Хаузер, П. Блау, О. Данкен [1; 6]. Зокрема, у працях П. Блау та О. Данкена знаходимо ідеї, що ґрунтуються на аналізі умов, які впливають на професійні досягнення та мобільність індивіда [1]. Узагальнення поглядів М.Лукашевича та М.Туленкова було зроблено в працях М. Кугеля [5]. Йдеться про їх діаметрально протилежні погляди на мобільність. У першому випадку пропонується підхід до дослідження мобільності як до деперсоніфікованого процесу. А в другому – як до засобу соціального просування [5]. Останній підхід тяжіє до вивчення мобільності в контексті професійної кар’єри.

Погоджуємось із визначенням Л.Шевченко, згідно з яким професійна мобільність розглядається як психологічна готовність фахівця до розв’язку широкого кола виробничих завдань [11].

Дотичним до поглядів Л.Шевченко є наукове бачення Р.Пріми, висловлене в її дослідженні про процеси професійної мобільності в діяльності

майбутніх учителів початкової школи та виділенні психологічного підґрунтя цього явища[8].

Наявність різноголосся в тлумаченні поняття мобільність свідчить про його багатогранну сутність.

У межах аналізу проблеми готовності студента до самостійної роботи акцентуємо увагу на мобільності як на специфічній особистісній якості, що реалізується в процесі освіти. Науковцями (М. Дьяченко, Л. Кандилович) мобільність визначається як здатність і готовність особистості швидко й успішно виконувати нові виробничі завдання [3].

У працях означених учених знаходимо трактування характерологічних якостей особистості, що виражаються у мобільності і представляють сукупність таких форм як нахил до постійного самовдосконалення і самореалізації [3].

Описуючи феномен мобільності, Л.Горюнова вказує на її психологічні складові. Дослідниця вважає, що – це якість особистості в професійній сфері, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових, загальнопрофесійних компетентностей; діяльність людини, результатом якої виступає самореалізація особистості в професійній сфері [2].

Ми поділяємо думку Л. Горюнової про те, що мобільність „варто вивчати на рівні особистісних якостей” [2].

Ураховуючи той факт, що сучасне динамічне суспільство потребує такого фахівця, який здатен швидко адаптуватись до умов професійної та соціальної дійсності, самостійно реалізовувати вимоги фахового зростання, мобільність виступає як невід’ємна складова професійної зрілості суб’єкта. У контексті аналізу мобільності як показника готовності майбутнього вчителя до самостійної роботи означена особистісна характеристика засвідчує соціальну та фахову спрямованість студента до педагогічної діяльності.

Готовність до самостійної навчальної діяльності, що включає в себе мобільність, на думку О. Нікітіної, має діяльнісний та суб’єктний критерії [7].

У її дослідженні діяльнісний критерій характеризується здатністю до цілепокладання, самостійного планування дій, проектування власного

професійного розвитку й досягнення професійнозначущих компетенцій. Спрямованість мобільності як показника готовності індивіда до самостійної навчальної діяльності за діяльнісним критерієм визначається в активному самовизначенні у звичайних та спеціально змодельованих (квазіекстримальних) умовах [10].

У самостійній підготовці до фахової діяльності до квазіекстримальних умов відносять вирішення складних методичних задач, розв'язання психологічних ситуацій, педагогічне конструювання та ін. За діяльнісним критерієм до мобільності висуваються вимоги, що потребують усвідомленості професійного вибору, інтенсивності навчальних дій, стабільної спрямованості (соціальної, професійної, особистісної).

Суб'єктивний критерій характеризується рефлексивними показниками. До них відносять уміння оцінювати власні можливості, спрямованість на подолання ситуації утруднення, вольові риси особистості (рішучість, наполегливість, самовладання, ініціативність), потребу в суб'єкт - суб'єктній взаємодії у процесі професійного становлення[7].

У дослідженні ми виходили з того, що мобільність – це показник готовності, професійної зрілості особистості до самостійної навчальної діяльності. Мобільність характеризується багаторівневістю та системністю, що узгоджується з професійними потребами суб'єкта навчання.

Суттєвим у нашій дослідницькій позиції є усвідомлення того, що мобільність майбутнього педагога – це іманентно властива особистісно-професійна якість учителя, складова процесу самостійної фахової підготовки в умовах вищої школи.

Обґрунтовуючи думку про готовність студентів до самостійної фахової підготовки, робимо висновок про те, що мобільність є її ключовим чинником. Зауважимо, що процес самостійної навчальної діяльності потребує реалізації й інших складових готовності індивіда, зокрема креативності. Однак це може бути перспективою подальших розвідок у контексті аналізу проблеми

самостійної підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання української мови.

Література

1. **Блау П., Данкен О.** http://pidruchniki.com.ua/15840720/sotsiologiya/istoriya_sotsiologii_-_zborovskiy_ge
2. **Горюнова Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.08. / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 337с.
3. **Дьяченко И., Кандилович Л.** Психология высшей школы: Учеб. пособие для вузов. – Мн. Изд-во БГУ, 1981. – 383с.
4. **Касьянов Г.** „Болонізація”: поспішай повільно. <http://www.Dt.ua/3000/3300/46520/>
5. **Кугель С.А.** Профессиональная мобильность в науке. – М., 1983. – 256с.
6. **Липсет С.М.** Размышления о легитимности // Апология. — 2005. — № 5.
7. **Никитина Е.А.** Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дисс. ... канд. пед.наук: 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. Иркутск, 2007. – 199с.
8. **Пріма Р.М.** Компонентно-структурний аналіз сутності характеристики феномена „Професійна мобільність учителя” / Р.М. Пріма // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 11, Соціологія, соціальна робота. Соціальна педагогіка, управління. - К.:Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009,N Вип. 8:До 175-річчя НПУ ім. М. П. Драгоманова.- С.146-151.
9. **Сорокин П.А.** Человек. Цивилизация. Общество. – М., 1992. – 544с.
10. **Сушенцова Л.** Психологічні аспекти формування професійної мобільності як умови гуманізації сучасної освіти / зб. наук. конф. ВНПУ: 2011. – С.18.

11. **Шевченко Л.** Інтелектуальна еволюція української літературної мови : теорія аналізу : монографія. – К. : ВПЦ „Київський університет”, 2001. – 478 с.

Nagrybelna I.A.

The readiness of future elementary teachers for individual work in the system of lingvodidactical preparing.

The material offered for studying emphasizes a role of independent work in system of lingvodidaktichesky preparation of future teachers of elementary grades to Ukrainian teaching. The attention is focused on social factors which caused need of preparation for the Ukrainian higher education institutions of the competitive expert. In article mobility as a component of readiness for independent work is analyzed. The special attention is paid to multilevel nature of mobility and its psychological components. The comparative characteristic of the advanced positions of scientists which studied mobility as the many-sided psychological phenomenon is carried out.

The attention is focused on readiness of future teachers of elementary grades for independent activity in system of lingvodidaktichesky preparation. Characterologic qualities of the personality which provide her success in professional activity are investigated. In a material of article the role of individual and psychological determinants of independent work is defined. It is allocated what apply for a role of criteria of professional selection: self-control, self-organization, mobility and creativity. Criteria of readiness of future expert to independent educational activity are analysed. It is defined interrelation of mobility and creativity as key components to independent work. It is designated prospects of research of a problem of creativity in a context of a question of independent preparation of future teachers of elementary grades to Ukrainian training.

Key words: the readiness for individual work, individual-psychological determinates, teaching of Ukrainian language.

Відомості про автора

Нагрибельна Інна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології Херсонського державного університету. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблеми мовної підготовки вчителів початкових класів.

Контактний тел.: (067)904-68-68

Стаття надійшла до редакції 27.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

Л.М. Овсієнко, ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”

**СУТНІСТЬ ПОНЯТЬ „КОМПЕТЕНЦІЯ”, „КОМПЕТЕНТНІСТЬ”,
„КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД”, „ЯКІСТЬ ОСВІТИ” У СВІТЛІ
СУЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ**

Овсієнко Л.М.

Сутність понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентнісний підхід”, „якість освіти” у світлі сучасної освітньої парадигми.

У пропонованій статті розкрито зміст понять „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід”, „якість освіти” у світлі сучасної освітньої парадигми та встановлено відношення між ними. Особливу увагу в науковій розвідці приділено розгляду зазначених термінів у соціально-педагогічному контексті. На основі теоретичного аналізу автор стверджує, що всі запропоновані вченими визначення не суперечать одне одному, а є взаємодоповнюючими.

Ключові слова: компетентність, компетенція, компетентнісний підхід, якість освіти, термін, поняття, вчені, науковці, навчання.

Овсиенко Л.Н.

Суть понятій „компетенція”, „компетентность”, „компетентностный подход”, „качество образования” в свете современной образовательной парадигмы.

В предлагаемой статье раскрыто суть понятий „компетенція”, „компетентность”, „компетентностный подход”, „качество образования” в свете современной образовательной парадигмы, а также установлено взаимоотношения между ними. Особенное внимание в научной статье уделено рассмотрению указанных терминов в социально-педагогическом контексте. На основе теоретического анализа автор утверждает, что все предложенные учеными определения не противоречат друг другу, а есть взаимодополняющими.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, компетентностный подход, качество образования, термин, определение, ученые, научные работники, обучение.

На сучасному етапі становлення національної системи освіти України важливим її завданням є впровадження в навчальний процес особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, розвиток у студентів логічного мислення, засвоєння загальних методів наукового дослідження, забезпечення зростання рівня духовної й загальної культури, розвитку особистості, її пізнавальних здібностей та професійних компетентностей.

Останнім часом науковці широко тлумачать терміни „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід”, „якість освіти”, обґрунтовуючи обсяг, структуру і зміст кожного окремо. Слід відзначити, що єдиних визначень цих термінів на сьогодні немає. До того ж уточнення потребують відношення між вищезазначеними ключовими поняттями.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження І. Драча, Н. Бібик, О. Локшиної, О. Овчарук, Л. Пильгун, О. Пометун, І. Родигіна, Т. Смагіної, С. Трубачевої та ін. До проблеми компетентностей особистості звертаються такі вчені, як Н. Босак, О. Вознюк, І. Дроздова, О. Мамчич, М. Пентилюк, Н. Тализіна, Л. Шевчук та ін. Наукове обґрунтування й конкретизація поняття „якість освіти” подано у працях В. Кальней, Г. Ковальнової, Е. Логінова, О. Ляшенко, Н. Островерхової, С. Шишова та ін.

У руслі зазначеної проблеми ми керуватимемося положеннями науковців про те, що в процесі реалізації компетентнісного підходу набуваються знання, формуються вміння й навички, спрямовані на вдосконалення ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей особистості (І. Зимня, В. Краєвський, О. Локшина, Л. Мамчур, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Пометун, О. Семенов, С. Трубачева, А. Хуторський). Це великою мірою сприяє підвищенню рівня конкурентоздатності випускників вищих навчальних закладів і якості освіти в цілому.

Мета наукової розвідки полягає в уточненні змісту понять „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід”, „якість освіти” та встановленні відношень між ними.

Світова освітня практика стверджує, що поняття „компетентність” є ключовим в оновленні змісту навчання, оскільки має інтеграційну природу, об’єднує знання, навикову та інтелектуальну складову сучасної освіти.

У матеріалах Болонського процесу зазначається, що використання терміна „компетентність” для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних. Це сприяє трансформації системи вищої освіти в напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до отримання освіти впродовж усього життя [1].

У тлумачних словниках термін „компетентність” визначається як поінформованість, обізнаність, авторитетність [2, с. 560].

Г. Коджаспірова у Словнику з педагогіки цей термін трактує як „особисті можливості посадовця і його кваліфікація, що дозволяє брати участь в розробці певного кола рішень або вирішувати питання самому, завдяки наявності у нього певних знань, навичок; рівень освіченості особистості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної та практичної діяльності” [3, с. 133].

На думку А. Маркової, компетентність є „індивідуальною характеристикою ступеня відповідності вимогам професії; здатністю й умінням людини виконувати певні трудові функції” [4, с. 31].

Е. Зеер компетентність розглядає як сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-практичній підготовленості до їх реалізації в діяльності на рівні функціональної грамотності [5].

І. Зязюн це поняття розглядає у соціально-педагогічному контексті і зазначає, що „компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом її власної життєтворчої активності, ініційованої процесом освіти; як властивість індивіда вона існує в різних формах – як високий рівень умілості, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності,

захоплення), як деякий підсумок саморозвитку індивіда, форма вияву здібностей тощо” [6, с. 17].

О. Овчарук пропонує під компетентністю людини розуміти спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання [7, с. 2].

О. Савченко дотримується цієї ж думки, вказуючи, що „компетентність – інтегрована здатність особистості, набута у процесі навчання” [8, с. 53].

М. Пентилюк, розглядає компетентність як високий рівень кваліфікації особистості та стверджує, що „це здатність ефективно і творчо застосовувати знання у міжособистісних стосунках, виявляти індивідуальні вміння й навички” [8, с. 56].

Н. Голуб, із думкою якої варто погодитися, аналізуючи компетентність в освітній галузі, доводить, що її „слід розглядати як характеристику людини, що завершила навчання на певному етапі” [8, с. 54].

Усі запропоновані вченими визначення не суперечать одне одному, а є взаємодоповнюючими.

Розглядаючи різні погляди на компетентність в освіті, не можемо не звернути увагу на комунікативну компетентність, яка належить до ключових, тобто таких, що мають особливе значення у житті кожної людини. Комунікативна компетентність є невід’ємною складовою структури змісту мовної освіти і передбачає оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності та вміннями застосовувати відповідні знання у практичній діяльності. Як зазначає Г. Шелехова, „комунікативна компетентність передбачає вміння взаємодіяти з людьми й подіями, працювати в групі, презентувати себе засобами мовленнєвої комунікації; вона виражається в умінні самостійно вступати в контакт з будь-яким типом співрозмовника, урахувуючи його особливості; підтримувати контакт у спілкуванні, дотримуючись норм і правил спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу до чужої думки; висловлювати, аргументувати і в культурній формі обстоювати власні погляди, стимулювати

співрозмовника до продовження спілкування; грамотно розв'язувати конфлікти у спілкуванні; оцінювати успішність ситуації спілкування” [8, с. 59].

Таким чином, поняття „компетентність” можна трактувати як результат навчальної діяльності особистості, здатність реалізувати набуті знання, уміння й навички в практичній діяльності та різних життєвих ситуаціях. Тобто це особистісна характеристика фахівця, який володіє низкою відповідних компетенцій.

Досить часто терміни „компетентність” і „компетенція” ототожнюють, уживаючи їх як синоніми. Однак це не тотожні поняття, а різнорівневі, взаємопов'язані і взаємозалежні між собою, адже кожне з них має своє значення.

Укладачі Великого тлумачного словника української мови „компетенцію” пояснюють як „добру обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи” [2, с. 560].

У наукових позиціях В. Краєвського й А. Хуторського спостерігаємо більш чітке визначення поняття. На їхню думку, компетенція – це „коло питань, у яких людина добре обізнана, має пізнання і досвід” [9, с. 4].

Л. Мамчур зазначає, що „компетенція – це чітко окреслені знання, які повинна мати особа, коло питань, у яких вона має бути обізнана і які необхідні для успішної практичної діяльності відповідно до загальноновизначених норм, законів, правил” [8, с. 55].

Узагальнюючи вищезазначене, можемо стверджувати, що компетенція – це очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність людини виконувати певні дії самостійно, після засвоєння відповідної системи знань.

Між трактуванням аналізованих термінів існують істотні відмінності. О. Дрогайцев, проводячи розмежування вищезазначених категорій, вважає, що зміст поняття „компетентність” значно ширший, адже це володіння знаннями, які дають змогу робити висновки, а „компетенція” – це коло питань, у яких особистість найкраще розуміється [10].

А. Богуш підкреслює, що термін „компетенція” використовується там, де мова йдеться про навчання і виховання, а „компетентність” є комплексною характеристикою особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку [11]. М. Пентилюк поділяє цю думку і додає, що компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання у певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови [12, с. 51]. Іншими словами, „компетенція” – це комплекс відповідних знань, а „компетентність” – це здатність ефективно і творчо володіти цими знаннями у міжособистісних стосунках, тобто компетенція реалізується в компетентності.

Останнім часом учені почали виділяти компетентність як окремий підхід до навчання. Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожна людина.

Протягом останніх років вітчизняні та зарубіжні науковці займаються вивченням і впровадженням компетентнісного підходу в систему освіти, при цьому кожен з них пропонує своє бачення його змісту, сутності та особливостей.

Перш ніж розпочати розгляд поняття „компетентнісний підхід”, варто дати визначення терміну „підхід” у педагогічному розумінні. У педагогічній науці він уживається як „поняття, що визначає стратегію дослідницької та практичної діяльності” [13, с. 90]. На думку С. Савченко, „підхід виступає як специфічна основа освітньої парадигми, фундамент її концепції, вказує на способи побудови тієї чи іншої освітньої системи” [13, с. 90]. Підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи іншу компетентність студента.

В. Химинець термін „компетентнісний підхід” розглядає як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості, якими мають оволодіти як учні, так і студенти під час навчання. Науковець також наголошує на тому, що компетентнісний підхід переміщує акценти з процесу накопичення знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку в особистості

здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання та досвіт у різних життєвих ситуаціях [14]. На цьому акцентує увагу і Н. Нагорна, яка зазначений підхід розглядає як такий вид змісту освіти, що не зводиться до знаннево-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей, компетенцій [15].

Л. Скуратівський, послуговуючись цим терміном, стверджує, що „компетентнісний підхід є прогресивним феноменом в освітній сфері порівняно із ЗУНівським підходом, бо лінгводидактична система, на яку він спирається, охоплює ширше коло чинників, що впливають на розвиток мовлення, і ця система є більш структурованою, цілісною і відкритою для подальшого становлення і розвитку особистості” [16].

О. Пометун, на нашу думку, характеризує зміст поняття „компетентнісний підхід” досить повно і чітко. Під цим терміном вона розуміє спрямованість освітнього процесу на формування загальної компетентності людини, що є її інтегрованою характеристикою. Така характеристика має сформуватися в процесі навчання та включати знання, уміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. При цьому науковець констатує, що „компетентнісний підхід” в освіті пов’язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном у процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує „об’єктивно” для „всіх”, на суб’єктивні надбання однієї, конкретної особи, надбання, що їх можна виміряти” [17, с. 66].

Варто звернути увагу на позицію Н. Побірченко, яка зауважує, що компетентнісний підхід потрібно розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність з вимогами сучасності. За такої умови відбувається переорієнтація, зміщення кінцевої мети освіти зі знань на компетентності. При цьому науковець зазначає, що

„компетентність варто характеризувати, як інтегральну здатність розв’язувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя. Така здатність передбачає наявність знань, якими потрібно не стільки володіти як такими, скільки володіти певними особистісними характеристиками і вміти у будь-який час знайти і відібрати потрібні знання у створених людством величезних сховищах інформації” [18, с. 41].

Отже, на сьогодні компетентнісний підхід є втіленням інноваційного процесу в освіту. Він забезпечує формування низки компетенцій, якими має оволодіти кожен мовець (загальних, лінгвістичних, комунікативних, соціолінгвістичних, дискурсивних та інших) і сприяє формуванню ключових, загальногалузевих і предметних компетентностей. Цей підхід безпосередньо пов’язаний з ідеєю всебічного розвитку індивіда, професіонала своєї справи, розвиненої особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі. Основними для компетентнісного підходу є поняття „компетенція/компетентність”. Перехід від кваліфікаційної моделі фахівця до компетентнісної, тобто орієнтованої на конкретний результат, стає реальністю. Особливістю компетентнісної моделі навчання є не тільки спрямованість особистості на виконання певних професійних функцій, а й інтегровані вимоги до результату освітнього процесу.

Компетентнісний підхід, поряд із конкретними знаннями і вміннями, охоплює здібності, готовність до пізнання і професійної діяльності. Усі ці навички формуються в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця.

Зважаючи на те, що все більшого пріоритету в роботодавців набувають вимоги щодо наявності у випускників вищого навчального закладу системних, інтелектуальних, комунікативних якостей, здатності до самоорганізації та організації діяльності працівників, здатності до рефлексії власної діяльності вимоги суспільства до якості освіти постійно зростають.

Забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах є одним з основних завдань сьогодення. Складність ситуації полягає в неоднозначному розумінні поняття „якість освіти”. Наприклад, учені Міжнародного інституту планування

освіти в Парижі під якістю освіти розуміють „якісні зміни в навчальному процесі й навколишньому середовищі учнів, які можна зафіксувати як поліпшення їхніх знань, умінь і цінностей” [19, с. 6].

Російські вчені Г. Ковальова [20] і Е. Логінов [21] аналізують це поняття як інтегральну характеристику системи освіти, що відображає ступінь відповідності досягнутих результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням.

М. Поташник характеризує якість освіти як співвідношення мети й результату, як міру досягнення мети [22].

С. Шишов та В. Кальней розглядають цей термін як певні норми, яким мають відповідати одержані результати і зазначають, що це „ступінь задоволення очікувань різних учасників процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг або ступінь досягнення поставлених в освіті мети й завдань” [23, с. 175].

О. Ляшенко доводить, що „якість освіти є багатовимірним методологічним поняттям, яке рівнобічно віддзеркалює суспільне життя – соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони” [24, с. 7].

На наш погляд, це поняття можна характеризувати як результативність і відповідність освітнього процесу потребам і запитам суспільства щодо розвитку й формування професійної компетентності особистості.

Як бачимо, поняття якості освіти у світі розуміють по-різному. Але, навіть за всієї розмаїтості зазначених визначень, у них є одне загальне положення, яке полягає в тому, що якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства в певному часовому просторі.

Вивчення й аналіз наукових праць із досліджуваної проблеми засвідчує, що *якість освіти* – це багатовимірна модель соціальних норм і вимог до особистості, освітнього середовища та системи освіти, яка повністю відповідає потребам і запитам суспільства. На сьогодні *компетентнісний підхід* є втіленням інноваційного процесу в освіту. Він забезпечує вироблення низки

компетенцій, якими має оволодіти кожен мовець (загальних, лінгвістичних, комунікативних, соціолінгвістичних, дискурсивних та інших) і сприяє формуванню ключових, загальногалузевих і предметних *компетентностей*.

Розглядаючи ці поняття в контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, можна зазначити, що *компетентність* є комплексною характеристикою особистості, яка має конкретні знання в певній галузі, а *компетенції* – це сума знань, умінь та характерних рис, що дозволяє особистості виконувати певні дії.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження вбачаємо в подальшому вивченні змісту понять „компетенція”, „компетентність”, „компетентнісний підхід” у світлі професійної гуманітарної освіти.

Література

1. **The Bologna Declaration** on the European space for Higher education an explanation. – Bologna, 1999.

2. **Великий** тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2009. – 1736 с.

3. **Коджаспирова Г.М.** Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, Коджаспиров А.Ю. – М. : ИКЦ „МарТ” ; Ростов н/Д „МарТ”, 2005. – 256 с.

4. **Маркова А.К.** Психология профессионализма / Маркова А.К. – М. : Знание, 1996. – 308 с.

5. **Зеер Э.Ф.** Модернизация профессионального образования : компетентностный подход / Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

6. **Зязюн І.А.** Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / Педагогічна майстерність : проблеми, пошуки, перспективи : [монографія] / Зязюн І.А. – К. ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 8–10.

7. **Овчарук О.В.** Компетентність як ключ до оновлення змісту освіти / Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / Овчарук О.В. – К. : „К.І.С.”, 2003. – 296 с.

8. **Компетентнісний** підхід до навчання української мови в основній школі (матеріали круглого столу) // Українська мова і література в школі. – 2012. – № 4. – С. 51–64.

9. **Красівський В.В.** Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В.В. Краевский, А.В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – С. 3–10.

10. **Дрогайцев О.І.** Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови як педагогічна проблема / О.І. Дрогайцев // Педагогіка вищої та середньої школи. – Кривий Ріг : КДПШ, 2002. – Вип. 4. – С. 62–70.

11. **Формування** мовної особистості на різних вікових етапах : монографія / [Богущ А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І. та ін.] ; за ред. акад. А.М. Богущ. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 272 с.

12. **Пентиліук М.І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей / Пентиліук М.І. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.

13. **Загородній Ю.І.** Політична соціалізація студентської молоді в Україні : досвід, тенденції, проблеми / Загородній Ю.І., Митрофанов К.Г., Соколов О.В. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.

14. **Химинець В.** Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя : [текст] / В. Химинець // Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakinpro.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49>.

15. **Нагорна Н.В.** Формування у студентів понять компетентності й компетенції / Н.В. Нагорна // Виховання і культура. – 2007. – № 1–2 (11–12). – С. 266–268.

16. **Скуратівський Л.В.** До питання про значення поняття „мовленнєвий розвиток” та інші близькі за змістом поняття / Л.В. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – № 3. – 2005. – С. 2–4.

17. **Пометун О.** Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / Пометун О. //

Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

18. **Побірченко Н.С.** Компетентнісний підхід у вищій школі : теоретичний аспект : [текст] / Н.С. Побірченко // Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://advancedscience.org/2011/2/2011-01-02-083.pdf>.

19. **Planning** the Quality of Education. The Collection and Use of Data for Informed Decisionmaking. Ed. By K. Ross et al. – Paris : UNESCO, 1990. – 160 p.

20. **Ковалева Г.С.** Основные подходы сравнения оценки качества математического и естественнонаучного образования в странах мира / Ковалева Г.С. – М. : Прогресс, 1996. – 250 с.

21. **Логинов Е.В.** Физиологические основы дифференцированного обучения : методологический аспект / Е.В. Логинов // Непрерывное образование : опыт, проблемы, перспективы. – Самара : СГПУ, 1997–1998. – Выпуск 1. – Часть 1. – 250 с.

22. **Управление** качеством образования : практикоориентированная монография и методическое пособие / [под ред. М.М. Поташника]. – М. : Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.

23. **Шишов С.Е.** Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М. : Рос. пед. агентство, 1998. – 354 с.

24. **Ляшенко О.** Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1(46). – С. 5–12.

Ovsiyenko L.M.

The essence of notions of competence, competence-based approach, and education quality in relation to modern paradigm of education.

The suggested article unfolds the essence of such notions as competence, competence-based approach, and education quality in relation to modern paradigm of education and determines the relationship existing between them. IN this research, special attention is paid to consideration of the said terms within social and pedagogical framework. Based on theoretical analysis the author asserts that all

definitions proposed by various scientists do not contradict each other but appear as complementary.

The study and analysis of research works on the problem under consideration prove that *quality of education* is a multi-dimensional pattern of social standards and requirements to the personality, the education environment, and the system of education which is in full compliance with the needs and demands of the society. For today, *competence-based approach* is the embodiment of innovative processes in education. It ensures formation of a number of *competencies* to be mastered by every speaker (general, linguistic, communicative, socio-linguistic, discourse-related etc) and facilitates shaping of key, branch-wide, and subjective *competencies*.

Viewing these notions in the light of All-European Recommendations on Language Education one may note that *competence* is an integrated characteristic of a personality having specific knowledge in a certain field, and *competencies* are a summary of knowledge, skills and characteristic features allowing a personality to perform certain actions.

Key words: competence, competency, competence-based approach, education quality, term, notion, scientists, scholars, learning.

Відомості про автора

Овсієнко Людмила Миколаївна – канд. пед. наук, доцент кафедри української лінгвістики та методики навчання ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблеми компетентнісного підходу до засвоєння лінгвістики тексту студентами філологічних спеціальностей педагогічних університетів.

Контактні телефони: 066 641 73 61; 063 051 77 99.

Стаття надійшла до редакції 02.12.12

Прийнято до друку 26.04.13

Л. М. Парамоненко, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПЕРУКАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА ТА ДЕКОРАТИВНОЇ КОСМЕТИКИ

Парамоненко Л.М.

Особливості структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики

У статті актуалізується питання формування професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики як чинника їхньої якісної фахової підготовки, наголошується на необхідності дослідження структури професійного іміджу та виокремлення її особливостей. Проведено аналіз останніх наукових розробок з питань формування ефективного професійного іміджу та дослідження структури професійного іміджу. Структура професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики розглядається як полівекторний феномен, що має ядро та базисну основу та якій притаманна ієрархічність. Провідними структурними векторами професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики є вектор, пов'язаний з професійним напрямом у сфері надання перукарських послуг та салонною діяльністю та педагогічно спрямований вектор. У статті виокремлено провідні іміджеві характеристики структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Ключові слова: структура іміджу, професійний імідж, майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Парамоненко Л. М.

Особенности структуры профессионального имиджа будущих специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике

В статье актуализируется вопрос формирования профессионального имиджа будущих специалистов по парикмахерскому искусству и декоративной косметике как фактора их качественной профессиональной подготовки, отмечается необходимость исследования структуры профессионального имиджа и выделение ее особенностей. Проведен анализ последних научных разработок по вопросам формирования эффективного профессионального имиджа и исследования структуры профессионального имиджа. Структура

професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики розглядається як полівекторний феномен, який має ядро і базисну основу, до якої належить ієрархічність. Ведучими структурними векторами професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики автором виділені вектор, який пов'язаний з наданням перукарських послуг і салонної діяльністю і педагогічно спрямований вектор. У статті виділені ведучі іміджеві характеристики структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Ключові слова: структура іміджу, професійний імідж, майбутні фахівці з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

Формування професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики у процесі навчально-виховної діяльності є одним з провідних завдань їхньої якісної фахової підготовки. Саме крізь призму іміджу майбутні фахівці демонструють соціальному оточенню свої найпривабливіші особистісні й професійні якості, підвищують навички визначення самооцінки, вчать усвідомлювати свої недоліки, співвідносити свої іміджеві характеристики з необхідним зразком професіонала. Створений ефективний професійний імідж сприяє не тільки підвищенню самопізнання й самовираження, але й установленню гармонійних відносин з оточуючим соціально-професійним середовищем. У зв'язку з цим актуалізується проблема визначення структури професійного іміджу та її особливостей, що зумовлює визначення педагогічних аспектів стратегії та тактики його формування з запровадженням різноманітних форм та методів. Однак проведений аналіз наукових розвідок з питань структури та змісту феномену іміджу, зокрема професійного, дозволяє зробити висновок, що ця проблема залишається одним із провідних дискусійних питань у сучасній науковій думці. Незважаючи на появу останнім часом значної кількості наукових праць, що досліджують структуру іміджу (Т. Гур'єва, О. Данчева, Л. Донська, О. Змановська, А. Калюжний, О. Панасюк, О. Перелигіна, Г. Почепцов, Е. Семпсон, Дж. Ягер та ін.), структуру професійного іміджу (А. Бірюкова, К. Гурчіані, Л. Данильчук, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, А. Калюжний, К. Киткін, А. Кононенко,

О. Костенко, В. Орешкін, А. Панфілова, М. Сперанська-Скарга та ін.), структура професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики залишається недостатньо вивченою проблемою. Це надає актуальності нашому дослідженню та зумовлює мету статті, а саме: виокремити особливості структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

На думку О. Змановської, іміджі відрізняються за своєю структурою, що передбачає наявність певних якостей, ступінь їх вираження та ієрархію за важливістю [2, с. 17]. Це дає підстави припустити, що структура професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики також має певні відмінності.

У визначенні структури професійного іміджу важливим є питання визначення його складників. Дослідники Т. Гур'єва, О. Панасюк до структури іміджу відносять п'ять його складників:

- середовищний імідж;
- габітарний імідж;
- оречевлений імідж;
- вербальний імідж;
- кінестетичний імідж [6,с. 94,].

А. Коханенко до структури іміджу особистості поряд з вищезазначеними додає особистісний та професійний іміджі [4].

Відома дослідниця у галузі іміджелогії Е. Семпсон у структурі особистісного іміджу виокремлює такі його різновиди: самоімідж, імідж, що сприймається, та імідж, що вимагається[10]. „Самоімідж впливає із минулого досвіду та є відображенням стану самоповаги, довіри до себе... Імідж, що сприймається - це те, якими нас бачать інші...Ми часто не знаємо як до нас ставляться інші насправді, як реально про нас відгукуються. Імідж, що вимагається, означає, що ряд соціальних ролей, професій потребують визначення низки певних іміджевих характеристик” [1, с. 364].

Спрямованість сучасної вітчизняної професійної освіти на гуманістичні та особистісно орієнтовані навчально-виховні моделі, що базуються на теоріях конструктивізму та соціального навчання, передбачають утворення невід'ємного цілісного образу між особистістю та її професійною діяльністю. У такому контексті професійний імідж фахівця доцільно розглядати як невід'ємний складник особистісного та професійного компонентів. “Особистісний імідж – це як база, а професійний – як надбудова ... якщо професійний імідж з плюсом, а особистісний з мінусом, то це – особливо для професій системи “людина-людина” гірше, ніж навпаки... формуючи імідж клієнта, необхідно робити акцент на створенні позитивного особистісного іміджу”, - наголошує О. Панасюк [6, с. 92].

Щодо структури професійного іміджу, то в будь-якому суспільстві існують уявлення про те, як повинен виглядати та поводитися фахівець тієї чи іншої професії, людина, яка має певний соціальний статус тощо. І. Ломачинська, посилаючись на останні дослідження, проведені у великій кількості організацій, виокремлює три чинники, які визначають можливість прийому на роботу:

1. Справи – 10% - уміння добре працювати, виконувати завдання, які ставить людина, ступінь відповідальності.

2. Імідж і особистий стиль – 30% - як людина прийшла, як виконує роботу, її ставлення до обов'язків.

3. Помітність і розкриття – 60% - з ким людина знайома, яка її репутація, контакти й опубліковані досягнення [5, с. 149-150].

Отже, під час визначення структури професійного іміджу потрібно орієнтуватися не тільки на ті вимоги, що висувають суспільство, певні організації, а й ураховувати індивідуальність кожної особистості.

Відправною точкою структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики, безперечно, є їхня освітньо-кваліфікаційна характеристика та вимоги державних стандартів. Адже вони визначають зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з

урахуванням вимог суспільства, перспективи подальшої професійної діяльності, забезпечують спроможність відповідати запитам сучасного ринку праці. Згідно з нормативними документами, майбутні фахівці з перукарського мистецтва та декоративної косметики мають бути підготовлені до досить широкого кола видів професійної діяльності, зокрема: надання всіх видів перукарських послуг, моделювання нових стрижок та зачісок, розробка та виконання макіяжів, виготовлення постижерних виробів та прикрас для зачісок, завідування та керівництво перукарнями, викладання спеціальних теоретичних знань та навичок, що готують до праці за фахом перукаря, викладання на курсах підготовки та підвищення кваліфікації перукарів у спеціальних навчальних центрах, участь у підготовці телепередач (створення та підтримання іміджу ведучих), підготовка вистав (створення та виконання образного гриму, макіяжу, зачісок). Зазначене різноманіття видів професійної діяльності майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики передбачає полівекторну природу його структури, серед якої вважаємо доцільним виокремлення двох основних векторів, один з яких має бути пов'язаний з професійним напрямом у сфері надання перукарських послуг та салонною діяльністю, а інший - безпосередньо з педагогічною діяльністю майстра виробничого навчання, майстра навчального центру, методиста тощо. Характеристиками та ознаками педагогічного іміджу, за даними, отриманими від студентів, педагогів навчальних закладів, досвідчених педагогів та батьків, найбільш суттєвими виступають: уміння оперувати фактами, приємний тембр голосу, цілеспрямованість, рішучість, працьовитість та інші. Дещо меншою мірою: володіння ораторським мистецтвом, відповідність обіцянок вчинкам, сила волі, інтелектуальний потенціал, уміння добирати кадри й керувати ними [3].

Узагальнюючи висновки чисельних наукових праць, у яких розглядаються особливості педагогічного іміджу (М. Апраксина О. Бекетова М. Варданян А. Калюжний, О Ковальова, А. Кононенко М. Сперанська-Скарга, В. Черепанова та ін.), зазначимо, що структура педагогічного іміджу вміщує

габітарну, вербальну й невербальну складові, комунікативну культуру, зовнішній, внутрішній, процесуальний, а також мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та емоційний компоненти. Основою структури педагогічного іміджу виступає самосвідомість особистості, її ціннісні орієнтири, готовність до творчої діяльності, саморозвитку та самовиховання.

У визначенні структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики певний інтерес викликає й інший її вектор, що пов'язаний з напрямом у сфері надання перукарських послуг та салонною діяльністю. У зв'язку з цим доцільно розглянути структуру іміджу перукаря-модельєра. Структуру іміджу перукаря іміджмейкер І. Сохіна пропонує розглядати в метафоричній формі, де серцевиною є сам майстер, його особистість, риси характеру, а “проміннями” іміджевого “сонця” є такі іміджеві характеристики: зовнішній вигляд, манера поведінки, рівень професіоналізму, вміння спілкуватися з клієнтом, знання модних тенденцій, культура мови, етика та етикет, стабільність й постійність. На думку дослідниці, формування професійного іміджу перукаря з зазначеною структурою дозволяє отримати йому популярність, відомість, славу, постійних та задоволених клієнтів, які рекомендують майстра своїм знайомим [8].

Слід звернути увагу, що на процес формування структури ефективного професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики вагомий вплив здійснюють вимоги не тільки з боку клієнтів перукарень та салонів краси, а й вимоги з боку роботодавців.

Наукові співробітники американського Саракузького університету Г. Нолл та К. Тенкерслей на підставі опитування керівництва понад тисячі фірм прийшли до висновку, що комунікативні здібності (писемні тексти, виступи, чітка артикуляція) є найважливішими засобами позитивного іміджу. Далі в порядку вагомості науковці зазначають усі аспекти зовнішності – доглянутість (шкіра, волосся, нігті), вигляд (загальний вигляд, статура, фізична форма, одяг) та гарні манери поведінки. За даними дослідження, директори та керівники відділів особистісного складу імідж вважають більш важливішою умовою, ніж

курси з підвищення кваліфікації. Усі респонденти провідних фірм вважають, що імідж підприємства має прямий вплив на його успішний розвиток. [Цит. за 9, с. 16].

Перед оформленням нового працівника на роботу до перукарні або салону роботодавець створює профільну характеристику фахівця, з яким би хотілося співпрацювати, тобто структуру його необхідного іміджу. Поряд з технічними професійними навичками, якими має володіти претендент, роботодавці приділяють увагу й його особистісним якостям.

Серед іміджевих характеристик фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики роботодавці виділяють такі, розташувавши їх у відповідній ієрархії:

- високі комунікативні здібності;
- зацікавленість у клієнтах;
- готовність до навчання;
- здатність до співчуття;
- готовність до надання сервісу, якісних послуг;
- упевненість;
- високий рівень самомотивації;
- добра пам'ять;
- здатність виявляти індивідуальність;
- мати різнобічні інтереси та особистісний професійний досвід [11,

р. 34-35].

Англійські іміджмейкери, викладачі та експерти з перукарських послуг міжнародного рівня M. Green та L. Palladino підкреслюють, що всі відомі фахівці з перукарського мистецтва, які досягли високих професійних успіхів, суспільного визнання, мають одну спільну рису: усі вони гарні комунікатори. Високий рівень комунікативних навичок є більш важливішими за їхні технічні можливості. Більшість роботи в перукарнях є рутинною. Однак водночас ті фахівці, які мають талант та творчі здібності, не завжди володіють достатнім комунікативним рівнем.

Під мистецтвом володіння комунікативними навичками фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики M. Green та L. Palladino розуміють своєрідну суміш комунікативних навичок “toolbag”, що вміщує такі компоненти:

1. Вміння слухати та розуміти клієнта, якому надають перукарську послугу, особливо під час першої зустрічі.
2. Володіння ораторськими здібностями. Разом з цим розуміння, коли потрібно говорити, а коли мовчати, є безцінною особистісною якістю. Звичайно, під час консультації клієнта фахівцеві з перукарського мистецтва та декоративної косметики необхідно брати на себе ініціативу у вербальному спілкуванні. Як правило, у процесі подальшого ефективного спілкування ініціатива переходить до клієнта.
3. Навички “читання”. Уміння володіти ситуацією, щоб зрозуміти, що вже було сказано, а що ні, та реагувати певним чином. У процесі комунікації існують моменти, коли поведінка клієнта є приводом до міркувань та вибору подальшої тактики в спілкуванні [11, р. 35].

Однією з привабливих іміджевих характеристик особистості майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики у професійній діяльності є здатність викликати довіру у своїх клієнтів, колег, керівництва, а за спрямованості на педагогічну діяльність й у учнів та їхніх батьків, тому що кожний з них прагне мати справу не тільки з висококваліфікованим, професійно компетентним фахівцем, але й з надійною, добропорядною людиною. У такому контексті, під час визначення структури професійного іміджу набувають актуальності ціннісні пріоритети особистості майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики, їхні ціннісні орієнтири, світогляд, цілеорієнтація. Рівень сформованості особистісних моральних цінностей здатний впливати на зміст структури професійного іміджу, де останній може бути як “розкриваючим”, покликаним розкрити істинні наміри, так і “маскуючим”, тобто іміджем, що приховує істинні наміри [7].

Отже, структура професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики має полівекторну природу, їй притаманна ієрархічність. Провідними структурними векторами професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики є вектор, пов'язаний з професійним напрямом у сфері надання перукарських послуг та салонною діяльністю, та вектор з педагогічною спрямованістю. Ядро та основу структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики складають особистісні риси характеру (темперамент, рівень самооцінки, пунктуальність, високий рівень самомотивації, потреба в саморозвитку, самовдосконаленні), ціннісні орієнтири, світогляд; цілеорієнтація тощо. Основа структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики має стійкий характер та не залежить від її полівекторності.

Серед провідних характеристик професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики доцільно виокремити такі:

1. Комунікативну культуру;
2. габітарний складник, що передбачає загальну доглянутість, зачіску, манікюр, одяг, взуття, аксесуари, особливості зовнішніх рис обличчя, зріст, фігуру, осанку, ходу, тощо. Доцільність зовнішнього вигляду слід розглядати як повагу до соціуму та механізм адаптації в соціально-професійному середовищі.
3. ділову етику та етикет;
4. рівень професійної освіти та професійний досвід;
5. талант та творчі здібності.

Оскільки в межах представленої статті відсутня можливість розглянути всі аспекти зазначеної проблеми, вважаємо, що подальшого розгляду потребує більш докладне вивчення полівекторної структури професійного іміджу майбутніх фахівців з перукарського мистецтва та декоративної косметики, зокрема складника, пов'язаного із завідуванням та керівництвом перукарнями та

виявленню особливостей структури професійного іміджу майстра виробничого навчання, викладача спеціальних дисциплін.

Література

1. **Войт О. В.** Секретная психология / О. В. Войт, Ю. С. Смирнова. – Мн.: Соврем. шк., 2006. – 544 с.
2. **Змановская Е. В.** Руководство по управлению личным имиджем / Е. В. Змановская. – СПб. : Речь, 2005. – 141 с.
3. **Ковальова О. О.** Психологічні особливості формування основ професійного іміджу у майбутніх педагогів : дис... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ковальова Олена Олександрівна. – Одеса, 2007. – 340 с.
4. **Коханенко А.И.** Имидж рекламных персонажей / А. И. Коханенко. – М., Ростов н/д.: МарТ. - 2004. – 144 с.
5. **Ломачинська І. М.** Професійна етика : навч. посіб. для дистанційного навчання / за наук. ред. В. І. Ярошовця. – К. : Університет „Україна”, 2005. – 227 с.
6. **Панасюк А. Ю.** Вам нужен имиджмейкер? Или о том, как создавать свой имидж / А. Ю. Панасюк. – 2-е изд. – М. : Дело, 2000. – 240 с.
7. **Попова Л. Г.** Формирование имиджа специалиста социально-культурной сферы в систем повышения квалификации : дис.. канд. пед. наук : 13.00.08/ Попова Лариса Геннадьевна. - М., 2003. - 209 с.
8. **Сохина И.** Имидж в индустрии красоты— Режим доступа: <http://subscribe.ru/archive/economics.news.rezultat/200607/03223915.html>.
9. **Спиллейн М.** Имидж мужчины: Пособие для преуспевающих мужчин / М. Спиллейн. – М. :Лик Пресс, 1998. – 168с.
10. **Сэмсон Э.** Бизнес-презентация : творческие идеи для блестящего выступления / Элери Сэмсон. – М. : Альпина, 2006. – 202 с.
11. **Green M., Palladino L.** Professional Headressing Level 3 – Fifth Edition / Martin Green, Leo Palladino. – [Stamford](#).: Cengage Learning; May 15, 2007. – 324 p.

Paramonenko L.

The structure features of the professional image of the future experts of Hairdressing and Make-up

In the article is actualized an issue of professional image of the future experts in hairdressing and decorative cosmetics as a factor in their quality training, highlights the need to study the structure of a professional image and highlight its features. The analysis of the latest scientific research on the formation of an effective professional image and study the structure of a professional image has been carried out. The structure of the professional image of the future experts in hairdressing and decorative cosmetics is seen as a polyvector phenomenon that has the nucleus and the basis and which is hierarchical. Major structural vectors of professional image of the future experts in hairdressing and makeup - the vector, which connected with the provision of hairdressing services and salon work and the second vector of pedagogical orientation. The article highlights the leading image characteristics of the structure or professional image of the future experts in hairdressing and cosmetics.

Keywords: structure of the image, professional image, future professionals in hairdressing and cosmetics.

Відомості про автора

Парамоненко Людмила Михайлівна – аспірант кафедри педагогіки, старший викладач кафедри образотворчого мистецтва та професійної майстерності Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджено навколо проблематики професійного іміджу та педагогічних аспектів його формування.

Контактний тел.: +38 095-838 97 75.

Стаття надійшла до редакції 28.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

М. М. Починкова, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ ДЛЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Починкова М. М.

Проблеми організації самостійної роботи філологічного спрямування для студентів – майбутніх учителів початкових класів

У статті розглянуто питання щодо проблеми організації самостійної роботи філологічного спрямування майбутніх учителів початкових класів. За результатами опитування студентів 1–4 курсів – майбутніх учителів початкових класів – визначено такі проблеми: занадто великий обсяг самостійної роботи та незначна кількість часу, відведеного на її виконання; некоректність формулювань завдань для самостійної роботи; складність завдань для самостійної роботи; недостатня кількість наявної літератури. Крім того, анкетування дало змогу визначити також переваги в організації самостійної роботи філологічного спрямування, серед яких: можливість отримання студентами додаткових балів з дисципліни; можливість набуття нових знань, вироблення умінь і навичок; закріплення вже отриманих знань; розкриття власних творчих можливостей; збагачення професійно спрямованими знаннями, уміннями й навичками.

Ключові слова: самостійна робота, організація самостійної роботи, проблеми організації самостійної роботи, дисципліни філологічного спрямування, майбутні вчителі початкових класів.

Починкова М. М.

Проблемы организации самостоятельной работы филологического направления для студентов – будущих учителей начальных классов

В статье рассмотрены вопросы, касающиеся проблемы организации самостоятельной работы филологического направления для студентов – будущих учителей начальных классов. По результатам опросов студентов 1–4 курсов – будущих учителей начальных классов – определены такие проблемы: слишком большой объем самостоятельной работы и незначительное количество времени, отведенного на ее выполнение; некорректность формулирования заданий для самостоятельной работы; сложность заданий для самостоятельной работы; недостаточное количество литературы для выполнения заданий. Кроме

того, анкетирование дало возможность также выявить преимущества в организации самостоятельной работы филологического направления, среди которых: возможность получения студентами дополнительных баллов по дисциплине; возможность получения новых знаний, умений и навыков; закрепление уже полученных знаний; раскрытие собственных творческих возможностей; обогащение профессионально направленных знаний умений и навыков.

Ключевые слова: самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, проблемы организации самостоятельной работы, дисциплины филологического направления, будущие учителя начальных классов.

Зі вступом України в Болонський процес, у систему навчання уведено кредитно-модульну систему навчання, яка, у свою чергу, вимагає винесення значної кількості матеріалу на самостійне вивчення. Перед викладачем постають питання: які теми чи завдання запропонувати для самостійного опрацювання? Який обсяг цього матеріалу? Як перевірити опрацювання самостійної роботи? та ін.

Питанню організації самостійної роботи студентів присвячено праці вітчизняних і зарубіжних педагогів, психологів, методистів: Г. Дьяконова, Ю. Бабанського, Л. Воєводіна, Є. Заїки, В. Загвязинського, І. Зязюна, Т. Ільїна, І. Горлинського, С. Кубіцького, П. Лушина, Г. Соболевської, В. Сухомлинського, В. Шаламова. На сьогодні захищено чимало дисертацій із цієї проблеми (Н. Бойко, О. Василенко, Л. Журавська, Т. Лобода, В. Луценко, Л. Онучак, Г. Романова, М. Сичова, І. Сулим-Карлір, І. Щайдур, І. Шимко, Н. Ягельська).

Значна кількість досліджень, присвячених організації самостійної роботи, свідчить про складність та багатоаспектність питання. Але на сьогодні не визначено особливості організації самостійної роботи філологічного спрямування для студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Мета нашої статті полягає у визначенні недоліків і переваг організації самостійної роботи філологічного спрямування за результатами анкетування студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Для вирішення поставленої мети ми провели анкетування студентів – майбутніх учителів початкових класів I–IV курсів Інституту педагогіки і психології ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

Анкета містила такі запитання:

1. Які курси філологічного спрямування Ви вивчали?
2. Які види завдань було запропоновано для самостійної роботи?
3. Які види завдань Вам сподобалось виконувати більше? Чому?
4. Які види завдань Вам не сподобалось виконувати? Чому?
5. Які труднощі виникали під час виконання самостійної роботи?
6. У чому, на Ваш погляд, полягають недоліки організації самостійної роботи?
7. У чому Ви бачите переваги організації самостійної роботи?
8. Як викладачі перевіряли самостійну роботу?
9. Чи задоволені Ви оцінюванням самостійної роботи?
10. Яким є обсяг самостійної роботи, на Вашу думку?

Відповіді на перші два запитання були однаковими на всіх курсах, представимо їх.

За час навчання студенти спеціальності „Початкова освіта” вивчають такі дисципліни філологічного спрямування: „Сучасна українська мова з практикумом”, „Вступ до мовознавства”, „Сучасна російська мова з практикумом”, „Українська мова (за професійним спрямуванням)”, „Методика викладання української мови”, „Методика викладання російської мови та каліграфія”, „Культура мовлення”.

Основними видами завдань було визначено такі: тести, підготовка відповідей на запитання, підготовка портфолію, виконання вправ, написання рефератів, укладання словників, рецензій, написання есе, творів, резюме, анотацій, створення проектів, підготовка відповідей на запитання (в усній і письмовій формі), укладання планів-конспектів уроків. Серед видів завдань було названо також: конспектування статей, виконання вправ, вивчення правил.

Слід звернути увагу на те, що здебільшого ці завдання необхідно виконувати в письмовій формі.

Розглянемо результати анкетування за курсами.

На запитання „Які види завдань Вам сподобалось виконувати більше? Чому?” 11,11 % студентів першого курсу не дали відповіді. Один респондент зазначив, що йому нічого не сподобалось. 33,33 % зазначили, що їм сподобалось виконувати вправи. Цікавими були такі відповіді: „Словники, більше для себе дізналась”, „Есе, рецензія – тому що можна висловити свою думку, проаналізувати ситуацію”, „Усе сподобалось, тому що розвиває мислення й грамотність”, „Реферат, бо ми шукаємо інформацію і дізнаємося щось нове для себе; есе, бо ми висловлюємо власну думку”. 11,11 % опитаних зазначили, що їм сподобались тестові завдання, оскільки є відповіді і є з чого вибирати. Крім того, назвали такі види, як робота зі словником, підготовка портфолію, написання творів.

На четверте запитання „Які види завдань Вам не сподобалось виконувати? Чому?” 27,77 % респондентів не дали відповіді. На жаль, більшість інших відповідей були без пояснень, студенти просто назвали види робіт, які їм не сподобалось виконувати: підготовка до усного опитування (22,22 %), рецензії (5,55 %), реферати (27,78 %), портфолію (16,67 %). Але були також відповіді з поясненнями, наприклад: „Реферати, бо зavelикий обсяг роботи, важкі теми”.

На п'яте запитання про труднощі під час виконання самостійної роботи лише одна людина відповіла „Труднощів немає”. Проблеми було визначено такі: брак часу (16,67 %); обсяг інформації для обробки зavelикий, а самостійне опрацювання не завжди вдається (5,56 %); важким є пошук інформації (16,67 %); важкі теми, мало потрібних книг, мало літератури (33,33 %). Цікавим було зауваження, що мало літератури й інформації з теми в Інтернеті; важливим для викладачів є висловлення таких зауважень: „Не зрозумілі завдання до самостійної роботи”, „Не зрозумілі вимоги до самостійної роботи” – таких зауважень майже третина (27,78 %). Отже, розробляючи й готуючи

завдання для самостійної роботи для студентів I курсу викладачам необхідно більш коректно й доступно окреслювати вимоги й завдання.

На шосте запитання про недоліки організації самостійної роботи 44,44 % опитуваних дали відповідь, що недоліків немає. Але проблеми в організації все ж було визначено такі: „Великий обсяг завдань” (22,22 %), „Не завжди роз’ясняли, як треба виконувати завдання” (22,22 %), „Мало часу на самостійну роботу” (33,33 %), „Викликали труднощі нові типи завдань” (16,67 %). Як бачимо, здебільшого проблеми полягають не в організації самостійної роботи, а в самоорганізації студентів, які не можуть спланувати витрати часу на навчання й виконання самостійної роботи. Уважаємо, що ці проблеми пов’язані з адаптацією студентів-першокурсників.

Відповідь на сьоме запитання було подано дещо не точно. Студенти визначили позитивні моменти для них в наявності такої форми роботи, як самостійна. Основною її перевагою, на думку студентів, є можливість отримати додаткові бали – 33,33 % респондентів; 11,11 % зазначили, що, виконуючи самостійну роботу, вони привчаються до самоорганізованості; 16,67 % наголосили, що виконання самостійної роботи – це можливість отримати нові знання або вдосконалити набуті. 38,89 % не дали відповіді на запитання.

Перевірку самостійної роботи було здійснено в усній, письмовій формі та за допомогою тестів.

На дев’яте запитання „Чи задоволені Ви оцінюванням самостійної роботи?” позитивну відповідь дали 16,67 % респондентів, відповідь „Ні” дали 27,78 % студентів, неоднозначну відповідь – „Не завжди задоволені” або „Частково незадоволені” – дали 38,89 % студентів – майбутніх учителів початкових класів. 16,67 % студентів зазначили, що вони незадоволені оцінюванням тому, що за самостійну роботу дають мало балів.

38,89 % опитуваних на десяте запитання зазначили, що обсяг самостійної роботи нормальний або достатній; 44,44 % відповіли, що обсяг занадто великий, його треба зменшити; 16,67 % дали рекомендаційні відповіді: „Потрібен менший обсяг і більше завдань для творчого прояву студентів”,

„Потрібен менший обсяг і більша кількість часу на виконання самостійної роботи”, „Чим менше завдань, тим краще, тому що дисциплін багато”. Отже, зважаючи на такі відповіді, можемо припустити, що під час організації самостійної роботи необхідно враховувати міждисциплінарні зв'язки, створювати міждисциплінарні блоки з самостійної роботи.

Представимо відповіді студентів II курсу.

23,07 % не дали відповіді на третє запитання. 38,46 % респондентів відповіли, що їм не сподобалось жодне завдання з самостійної роботи. 7,69 % опитуваних сподобались усі завдання. Однак, були й такі відповіді: „Сподобалось виконувати вправи – ми повторювали вивчений матеріал”; „Сподобалось укладати словник, це легко”, „Конспектувати статті – тому що просто переписували статті”. Як бачимо з останньої відповіді, студенти не достатньо володіють навичками конспектування, а отже, потребують уваги з боку викладачів щодо організації певних видів робіт і точних формулювань завдань.

На четверте запитання 15,38 % респондентів не дали відповіді. 46,15 % опитаних зазначили, що завдань було забагато. 15,38 % опитаних наголосили на тому, що їм не сподобалось виконувати вправи, їх забагато, 15,38 % – що їм не сподобалось вчити правила, оскільки не люблять їх вчити та для цього їм не вистачає часу. Не полюбляють конспектувати інформацію 7,69 % студентів.

Відповіді на п'яте запитання анкети студентами другого курсу збігаються з відповідями студентів першого курсу. Не дали відповіді 23,07 % опитаних, 7,69 % зазначили, що труднощів не було, для 15,38 % респондентів проблемою стала відсутність літератури, для 23,07 %, як і для студентів першого курсу, – некоректне формулювання завдань, 23,07 % відповіли, що для них було проблемою вивчення правил, здебільшого ця проблема пов'язана з небажанням їх учити: „Не вчила правила, було ліньки”, „Не хотілося вчити правила” тощо.

Більш точно студенти другого курсу визначили недоліки організації самостійної роботи. На їхню думку, не зовсім доречно розподілено форми роботи, зокрема кількість завдань, які необхідно виконувати в письмовій формі

– усі респонденти відповіли, що „треба було багато писати”. Отже, викладач повинен зважати на організацію самостійної роботи, пропонувати різні види роботи, які б вимагали письмової та усної підготовки.

Студенти другого курсу вбачають більше користі в самостійній роботі, ніж студенти першого курсу. Не дали відповіді на сьоме запитання 30,76 % респондентів, але відповіді інших студентів були такими: „Самостійна робота допомагає краще засвоїти матеріал” (23,07 %), „Самовдосконалення й самостійність” (15,38 %), „Що зробила сама, ще краще запам’ятала” (7,69 %). Важливим є те, що у виконанні самостійної роботи студенти вбачають професійну необхідність: „Це потрібно для подальшої роботи”, „Нам ці знання потрібні для професії” (23,07 %). І, звичайно ж, в організації самостійної роботи студенти вбачають можливість отримати додаткові бали – 7,69 %.

Формою перевірки виконання самостійної роботи філологічного спрямування на другому курсі була перевірка викладачами зошитів. При цьому 100 % студентів повністю задоволені оцінюванням самостійної роботи, на противагу студентам першого курсу, де позитивно оцінили це лише 16,67 %.

Щодо обсягу самостійної роботи, то 84,61 % студентів другого курсу визначили його як завеликий, 15,38 % як нормальний.

Студентам третього курсу найбільше сподобалась дослідницька робота (61,54 %), оскільки вона передбачала пошук цікавої інформації, роботу з літературою, зустрічі з цікавими людьми. Бачать практичну користь у виконанні вправ 15,38 % опитуваних. 15,38 % респондентам до вподоби всі завдання, бо вони „служать для креативного розвитку студента” та „ці знання стануть у нагоді”.

84,62 % студентів не дали відповіді на четверте запитання анкети, і 15,38 % вбачають труднощі в пошуку інформації.

61,54 % студентів не стикаються з труднощами під час виконання самостійної роботи філологічного спрямування. Однак, є такі поодинокі відповіді на запитання про труднощі: „Запам’ятовування й розуміння правил”, „Робота з літературою, бо в бібліотеці не всі книги є”, „Мало часу на

виконання”. Отже, бачимо, що для студентів третього курсу труднощів у виконанні самостійної роботи значно менше, ніж у студентів першого та другого курсів.

На шосте запитання не дали відповіді 30,77 % студентів. 53,85 % виявили один недолік в організації самостійної роботи – це „незрозуміле пояснення до виконання роботи”, 7,69 % наголошують на тому, що „мало часу, оскільки предметів багато, і кожен викладач задає багато роботи”.

Позитивним моментом в організації самостійної роботи філологічного спрямування студенти вбачають можливість отримати нові знання (38,46 %). 7,69 % бачать переваги в „можливості творчо розвиватися”, 7,69 % – „заробити додаткові бали”, 15,38 % – „самоконтроль роботи”. 23,07 % опитуваних не дали відповіді на запитання.

Викладачі перевіряли самостійну роботу у формі індивідуальної бесіди, захисту роботи, презентації. При цьому вважають, що були оцінені справедливо 38,46 % студентів третього курсу, повністю несправедливо – 15,38 %, не завжди справедливо – 38,46 %. Отже, студенти третього курсу до оцінювання самостійної роботи ставляться більш критично, ніж студенти другого курсу.

Однак, студенти третього курсу вважають обсяг самостійної роботи адекватним, як достатній його визначили 23,07 % респондентів, середній – 61,54 %, великий – 7,69 %. Такі показники можуть свідчити про успішну адаптацію студентів до виконання самостійної роботи.

Студенти четвертого курсу дають обґрунтовані розгорнуті відповіді на запитання.

На четвертому курсі студенти віддають перевагу професійно спрямованим завданням (відповіді на третє запитання анкети): „Конспекти статей. Робота над статтями дає змогу мені більше дізнатися інформації, яка буде корисною для подальшої роботи”, „Опрацювання статей. Воно дає змогу ознайомитись із досвідом учителів, методистів, взяти багато для своєї майбутньої роботи” тощо. Студентам четвертого курсу також до вподоби виконання творчих завдань, особливо їх приваблюють такі, де вони можуть

виявити себе: „Найбільше мені подобалось виконувати завдання творчого характеру, тому що вони найбільш цікаві й різноманітні”, „Завдання творчого характеру, вони дозволяють виявити себе”, „Творчі завдання (розробка уроків, написання творів) дають можливість виявляти творчість, висловлювати власні судження, погляди” тощо.

Відповіді на четверте запитання були різними. Одна частина студентів наголосила на тому, що їм не подобається конспектувати статті, оскільки це „даремні витрати часу”, „краще було б виписати головне зі статей”, „конспектування – це безглузде переписування, краще було б укласти анотації на статті”. Отже, студенти четвертого курсу не до кінця розуміють, що таке конспектування матеріалу. Інша частина студентів зазначила, що їм не сподобалось готувати такі завдання, які потребували усної відповіді, оскільки вони не люблять або не можуть говорити. Це викликає серйозні занепокоєння, бо вміння говорити є однією з провідних складових професійної компетенції вчителя початкових класів. Вважаємо за необхідне звернути на це увагу й добирати такі завдання для самостійної роботи, які б вимагали усної підготовки, особливо з методик викладання філологічних дисциплін.

Серед основних труднощів 62,5 % респондентів назвали недостатню кількість наявної літератури та періодичних видань. Для 18,75 % студентів завдання, особливо вправи, виявилися заважкими. На четвертому курсі лише 12,5 % не вистачало часу для виконання самостійної роботи.

Цікавими виявилися відповіді на шосте запитання – 37,5 % зазначили, що їм хотілося б бачити зразки виконання завдань, вправ, розробки конспектів, доречними, на думку студентів, були б методичні рекомендації до виконання самостійної роботи. 31,25 % студентів відзначили значну кількість завдань, забагато теорії й мало практичних завдань. Для 31,25 % студентів недоліків в організації самостійної роботи немає.

Усі студенти відзначили, що самостійна робота є позитивним моментом, бо можна дізнатися багато нового й цікавого, доповнити свої знання тощо.

Наголосили, що зручно, коли завдання з самостійної роботи дають на початку вивчення курсу. Для 12,5 % студентів перевагою є можливість отримання балів.

Перевірку самостійної роботи філологічного спрямування, як уже було зазначено, було здійснено в усній і письмовій формах.

93,75 % студентів повністю задоволені оцінюванням, але висловили побажання збільшити кількість балів за оцінювання самостійної роботи. 6,25 % опитуваних частково задоволені оцінюванням.

37,5 % четвертокурсників вважають обсяг самостійної роботи достатнім. 50 % студентів зазначили, що обсяг занадто великий. 12,5 % вказали на нерівномірність обсягу самостійної роботи з різних дисциплін.

Отже, за результатами анкетування студентів – майбутніх вчителів початкових класів можна виділити такі переваги в організації самостійної роботи філологічного спрямування:

- отримання додаткових балів;
- можливість набуття нових знань, вироблення умінь і навичок;
- закріплення вже отриманих знань;
- розкриття власних творчих можливостей;
- збагачення професійно спрямованими знаннями, вміннями й навичками.

Основним недоліками організації самостійної роботи студенти вважають такі:

- занадто великий обсяг самостійної роботи та незначна кількість часу, відведеного на виконання самостійної роботи;
- некоректність формулювань завдань для самостійної роботи;
- складність завдань для самостійної роботи;
- недостатня кількість наявної літератури.

Такі результати анкетування заслуговують на увагу викладачів – тих, хто викладає дисциплін філологічного спрямування, і педагогів, психологів, а також потребують комплексного підходу, оскільки ці проблеми пов'язані не тільки з організацією самостійної роботи з боку викладачів-філологів та

методистів, а й з умінням студентів працювати з науковою літературою, з розподілом навчального часу тощо.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в анкетуванні викладачів щодо особливостей організації самостійної роботи філологічного спрямування, визначенні принципів, методів організації самостійної роботи філологічного спрямування студентів – майбутніх учителів початкових класів.

Pochynkova M. M.

Challenges in organizing individual work of philology students – prospective primary school teacher

The article discusses the issues concerning the organization of individual work for philology students, who are to become primary school teachers. On the basis of the questionnaire for the 1st – 4th students of philology the following challenges in regard with the individual work and its organization were determined: an excessive amount of individual tasks and insufficient time allowed for their completion; inaccurate rendering of individual tasks; the complexity of the tasks; inadequate lists of references necessary for the successful fulfillment of the task. Moreover, the questionnaire revealed the advantages in the organization of individual work for philology department students, among them are: the opportunity to get more points for the course and to acquire new knowledge and skills; the consolidation of knowledge mastered; the discovery of students' individual creative abilities; the enrichment of professionally-oriented knowledge and skills. The results of the questionnaire require working out a comprehensive approach to the solution of the problem, the joint action of university professors teaching philology courses, educators, psychologists, methodologists. Apart for the changes in the organization of philology students' individual work, special attention should be paid to the development of skills in the work with the scientific literature, time management, etc.

Key words: independent work, organization of independent work, the problems of organization of independent work, the discipline of philological direction, future teachers of primary classes.

Відомості про автора

Починкова Марія Миколаївна – канд. пед. наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблеми організації самостійної роботи філологічного спрямування майбутніх учителів початкових класів.

Контактний тел.: 099-041-66-76.

Стаття надійшла до редакції 08.01.13
Прийнято до друку 26.04.13

*Л. В. Рускуліс, Миколаївський національний університет імені
В. В. Сухомлинського*

ШЛЯХИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Рускуліс Л. В.

Шляхи організації самостійної роботи в системі підготовки учителів української мови

У статті охарактеризовано самостійну роботу студентів філологічних факультетів як одну із найважливіших форм роботи у вищій школі, проаналізувати основні шляхи її впровадження, види та рівні самостійності, методику організації самостійної роботи під час підготовки до лекційного заняття, практичних форм роботи.

Аналіз теоретичного матеріалу продемонстрував, що самостійність передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних питань, пізнавальну і розумову активність та самостійність, здатність до творчості.

Ключові слова: самостійна робота, форми самостійної роботи, види самостійності, рівні самостійності.

Рускулис Л. В.

Пути организации самостоятельной работы в системе подготовки учителей украинского языка

В статье охарактеризовано самостоятельную работу студентов филологических факультетов как одну из важнейших форм работы в высшей школе, проанализировано основные пути ее внедрения, виды и уровни самостоятельности, методику организации самостоятельной работы во время подготовки к лекционному занятию, практических форм работы.

Анализ теоретического материала показал, что самостоятельность предполагает овладение сложными умениями и навыками видеть смысл и цель работы, организовывать собственную самообразование, умение по-новому подходить к решаемым вопросам, познавательную и мыслительную активность и самостоятельность, способность к творчеству.

Ключевые слова: самостоятельная работа, формы самостоятельной работы, виды самостоятельности, уровне самостоятельности.

Основне завдання навчального процесу у вищому навчальному закладі – навчити студентів працювати та поповнювати свої знання самостійно.

Методологія організації самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною та кредитно-трансферною системами передбачає орієнтацію із лекційно-інформативної на індивідуально-диференційовану, особистісно-орієнтовану форму та на організацію самоосвіти студента. За таких умов викладач має стати каталізатором навчання, генератором ідей, забезпечити професійну самореалізацію та формування її кваліфікаційного рівня. Саме ці положення й визначили актуальність нашого дослідження.

Мета статті полягає у тому, щоб охарактеризувати самостійну роботу студентів філологічних факультетів як одну із найважливіших форм роботи у вищій школі, проаналізувати основні шляхи її впровадження, види та рівні самостійності, методику організації самостійної роботи під час підготовки до лекційного заняття, практичних форм роботи.

Проблемі самостійної роботи як одній із форм навчання приділяли увагу в своїх дослідженнях А. Алексюк, М. Барахтян, О. Горошкіна, В. Ортинський, В. Лозова, В. Нагаєв, А. Нікітіна, С. Караман, О. Караман, Т. Коршун, М. Пентилюк та інші.

За Болонською системою навчальний час самостійної та індивідуальної роботи регламентується і повинен становити не менше ніж 50 % загального обсягу трудомісткості навчання [7, с. 102].

Самостійна робота студента – це самостійна діяльність-учіння студента, яку науково-педагогічний працівник планує разом зі студентом, але виконує її студент за завданням та під методичним керівництвом і контролем науково-педагогічного працівника без його прямої участі [8, с. 251]. Викладач вищого навчального закладу виконує організаційну, координуючу, управлінську, стимулюючу, оцінну функції.

Самостійність у здобутті знань, як підкреслює А. Алексюк, передбачає оволодіння складними вміннями і навичками бачити зміст та мету роботи, організувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішуваних

питань, пізнавальну і розумову активність та самостійність, здатність до творчості.

В основі самостійної роботи студентів лежить поняття самостійності, під якою розуміють здатність людини виконати певні дії чи цілий комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її замінюють, керуючись лише власним досвідом. Ця здатність індивіду лежить в основі його самостійної діяльності [2, с. 237].

Як зазначає В. Нагаєв, доцільно виділити два види самостійності: змістовну і організаційну.

Під змістовною самостійністю розуміють здатність людини приймати на певному рівні правильні рішення без допомоги зі сторони. Організаційна самостійність виражається в умінні людини організовувати свою самостійну роботу з реалізації прийнятого рішення. Казати про реальну самостійність можна лише тоді, коли їй властиві обидва види самостійності.

Базуючись на рівнях засвоєння творчого досвіду (впізнання, відтворення, застосування, творчість), можна виділити чотири рівні самостійності: 1) виконавча самостійність; 2) самостійність у типових ситуаціях; 3) самостійність у нетипових ситуаціях; 4) творча самостійність [7, с. 103].

Самостійна робота студентів має можливість студентам оволодівати навчальними дисциплінами, формувати навички самостійної роботи у навчальній, професійній діяльності, а також здатність приймати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблеми, знаходити конструктивні рішення. Самостійна робота сприяє оволодінню досвідом творчої, дослідницької, соціально-оцінної діяльності. Вона сприяє поглибленню й розширенню знань, формуванню інтересу до пізнавальної діяльності [5, с. 228].

Під час вивчення навчальної дисципліни виокремлюють такі види самостійного учіння студента:

- слухання лекцій, участь у семінарських заняттях, виконання практичних і лабораторних робіт;

- відпрацювання тем лекцій та семінарських занять, виконання практичних і лабораторних робіт студентами заочної форми навчання;
- підготовка рефератів і курсових робіт, написання дипломних робіт;
- підготовка до модульного контролю та іспитів;
- робота з літературою та ін.

На думку М. Артемової, доцільність та пріоритети самостійної роботи полягають у:

1. Студенти вчать вчитися; здобувати нові знання; закріплювати те, що дізнався раніше, і здобувати нові знання; розширювати діапазон знань, уточнення, класифікація, поглиблене оволодіння матеріалом; активне засвоєння знань; розуміння матеріалу шляхом самостійного опрацювання; запам'ятовування (вивчення знань), отриманих під час лекцій, підготовка до семінарів, контрольних робіт; удосконалення вивченого предмета; вміння планувати, організовувати і реалізувати свої пізнавальні інтереси та роботу; можливість заглиблення в історію розвитку питань; розвиток розумових функцій; самоосвіта, саморозвиток і самонавчання студента; виховання студента в дусі свідомої самодисципліни; робота з літературою з метою здобуття знань; самостійне опрацювання додаткової літератури: робота з підручником, журналами, газетами.

2. Доцільність самостійної роботи полягає у: формуванні власних поглядів на проблемні питання; використанні знань, через свідоме закріплення та індивідуальних підхід до них; практичному вправленні здобутих знань (приклад, вправи); самостійному аналізі нового матеріалу; активному мисленні під час якого формується своя думка стосовно того чи іншого питання, тобто осмислення отриманих знань; удосконалюють навички самостійно організовувати навчальний процес; формують навички науково-дослідної діяльності і поглиблене вивчення теми для розширення світоглядної думки студента; самовдосконалення; самовиховання.

3. Самостійна робота містить такі цінності: надає змогу студенту уточнити, удосконалити знання, глибше вивчати і зрозуміти навчальний зміст

матеріалу; поширювати опановані знання; систематизувати і узагальнювати набути знання; студент активно працює, опановуючи матеріал; знайомиться з різними думками гіпотезами; у нього розвивається творчий підхід до розв'язання питань; творче осмислення матеріалу на основі індивідуальних особливостей студента; він виводить різноманітні формули, таблиці, графіки за власним задумом із певної теми; відбувається взаємозв'язок викладача і студента; самовиховання, розвиток самостійності, активності, свідомості в отриманні знань.

4. Студенти вбачають роль самостійної роботи в: отриманні нових знань і фактів з тем; відшукуванні деталей, що будуть потрібні на практиці, на основі раніше здобутих знань; самостійне навчання більш ефективне, оскільки студент краще запам'ятовує, робить висновки, які викладач може поділяти; відбувається передача знань, умінь та навичок в педагогічній практиці; опрацюванні нових джерел; можливості заглиблення у думки та міркування педагогів; можливості проводити більш глибоке дослідження; можливості формувати, виробляти власний погляд; розвиткові пошукових інтересів, допитливості, вироблені самоконтролю; вихованні дисциплінованості у виконанні подальшої роботи; вихованні навичок здійснення самоосвіти – організованість, відповідальність, цілеспрямованість.

5. Активізація розумових діяльності, основних функцій кори головного мозку (аналіз, синтез, узагальнення та ін.); студенти вибирають джерело здобутих знань; навчають самостійно працювати з літературою за темою; творчий пошук, заглиблення в історію питання; розширення цікавої для студентів теми; знайомство з різними гіпотезами та думками з теми; розширення кругозору, співпраця з викладачами з обговорення підготовлених рефератів, повідомлень, лекцій; студент сам може вибрати зручний для нього час навчання [1, с. 199-200].

Завдання самостійної роботи повинні реалізовуватися на всіх заняттях. Однак уже на початку семестру студенти повинні знати, що вони мають опанувати, що від них вимагається, якими будуть критерії оцінювання їхніх

знань, скільки балів і за що вони можуть отримати під час поточних та підсумкових контрольних заходів. Для цього на стендах, у картках-пам'ятках, відповідних сайтах університету до кожної дисципліни слід розмістити відповідні навчально-методичні матеріали [7, с. 104].

Як зазначає Л. Артемова, на лекціях самостійна робота допомагає студентам: пов'язувати новий матеріал із попередньо набутими знаннями; висвітлювати свою думку стосовно теми; виділяти основне, головне у матеріалі; самостійному пошуку; виокремлювати знання та визначати доцільність їх використання в подальшій роботі чи на практиці; аналізувати і синтезувати знання; робити висновки з отриманих знань.

Під час проведення лекцій використовуються такі способи нетривалої самостійної роботи: вибір питань з представлених викладачам і складання з ним плану лекції; обміркування почутого від викладача; висловлювання власної думки; короткі відповіді на запитання; бліц-опитування; конкурс кращої відповіді на запитання; наведення власних прикладів; коротка дискусія; нагадування правила, поняття, положення, закономірності вголос; коротке за часом письмове опитування; з'ясування питання чи підбір прикладу в документації (програмах); нетривала робота з підручником (виписати правило, цитату); знайти в підручнику та зачитати вголос певний фрагмент змісту; тестування; анкетування; самостійне заповнення таблиць; систематизація матеріалу, запропонованого викладачем, у таблицю; проведення короткотривалих дослідів; після прослуховування викладача, власна передача отриманих знань в конспект; виокремлення в конспекті важливих ключових понять, положень; визначення питань, необхідних для опрацювання за межами лекції; студент як лектор (підготувати окреме питання чи частину лекції шляхом самопідготовки) [1, с. 203].

В. Ортинський пропонує таку методику відпрацювання теми лекційного заняття:

1. Вивчити програму навчальної дисципліни та робочу навчальну програму.

2. Визначити місце теми цієї лекції в структурі навчальної дисципліни за тематичним планом.

3. З'ясувати усі питання, які необхідно вивчити.

4. Вивчити навчальний матеріал, який є в конспекті, уточнити обсяг відсутнього матеріалу на основі контрольних питань, завдань для контрольної роботи і питань, винесених на іспит.

5. Визначити літературу, в якій є необхідний навчальний матеріал, та послідовність його засвоєння.

6. Кожен навчальний матеріал опрацьовувати у такий спосіб:
а) прочитати його в динаміці, щоб зрозуміти загальну сутність; б) вдруге прочитати навчальний матеріал, осмислюючи кожне слово і речення; в) за третім разом виокремити основні поняття, сутність явищ і процесів, їх структуру і зміст, а також зв'язки між ними; г) записати усе це в конспект; д) установити зв'язок із попереднім навчальним матеріалом; е) самостійно відповісти на всі контрольні питання з цієї теми [8, с. 253-254].

Самостійна робота на семінарських та практичних заняттях проводиться такими способами: усний чи письмовий виклад якоїсь думки, знань відповідно до певної проблеми чи власного бажання; доповнити подану викладачем інформацію знаннями з власного досвіду або методичної літератури; підтвердження або заперечення висновків; бліц-опитування; опитування усне чи письмове; представлення рефератів для перевірки набутих знань; отримання від викладача і надання студентам консультацій; тестування, анкетування; написання рефератів; практичне опанування певних питань – пошукова діяльність: педагог дає проблемну ситуацію, а студенти обґрунтовують свої шляхи її розв'язання; досліди, експериментування; практичне самостійне виконання індивідуального чи групового завдання (фрагмент заняття, гри тощо); створення і розв'язання проблемної ситуації кожним студентом окремо; самостійне виготовлення матеріалу; самостійне виведення студентом схем, таблиць; письмовий виклад чи зображення практичної ситуації згідно з темою; інсценізоване зображення певної теми [1, с. 203].

В. Нагаєв наголошує, що важливим у проведенні самостійної роботи є деякі проблеми щодо її організації, до яких він відносить:

1. Міцні знання закріплюються в пам'яті під час багаторазового повторення, тому необхідно систематично і планомірно вивчати навчальний курс у повному обсязі, а перед іспитом тільки освіжити матеріал у пам'яті, привести його в систему.

2. Організація самостійної роботи ґрунтується на попередніх (базових) знаннях.

3. Для раціоналізації використання часу доцільно проводити його аналіз і виявляти раціональність тих чи інших витрат (8, с. 104).

Отже, самостійна робота майбутніх учителів української мови має важливе значення у системі їх професійної підготовки до аудиторних занять, з одного боку, та ефективності організації та їх проведення, з іншого. Щоб самостійна робота була ефективною, студент має глибоко усвідомити її необхідність, мету й подальшу корисність для себе; точно і конкретно визначити завдання, його вмотивованість, наявність і знання студентом методики виконання, терміни, форми і види контролю, надання консультативної допомоги з боку викладача [8, с. 254].

Література

1. **Аксьонова О.В.** Практичні й семінарські заняття / О. В. Аксьонова . – К. : Либідь, 1998. – 107 с.

2. **Алексюк А.М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк – К. : Либідь, 1998. – 560 с.

3. **Вітвицька С.С.** Практикум з педагогіки вищої школи : навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / Вітвицька Світлана Сергіївна. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.

4. **Караман С. О.** Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272с.

5. **Лекції** з педагогіки вищої школи : навчальний посібник / за ред. В. І. Лозової – Харків : „ОВС”, 2006. – 496 с.
6. **Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / за редакцією М. І. Пентилюк – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
7. **Нагаєв В. М.** Методика викладання у вищій школі : навч. посібник Віктор Михайлович Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
8. **Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
9. **Словник-довідник** з української лінгводидактики : навчальний посібник / за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Ruskulis L.V.

Ways of independent work in the preparation of teachers of ukrainian language

The article describes the individual work philology students as one of the most important forms of work in high school, to analyze the main ways of introduction, types and levels of autonomy, the method of independent work in preparation for lectures, practical work forms. We determined that the independent work of the student – a self-learning activities of students that scientific staff member plans together with the student, but takes her student on assignment and under the guidance and supervision of scientific and pedagogical employee without his direct involvement.

Analysis of theoretical material showed that autonomy involves the mastery of complex skills and abilities to see the content and purpose of the work, organize their own self-education, the ability to take a fresh approach to the issues solved, cognitive and mental activity and independence, creativity. For independent work effectively, the student is deeply aware of the need, purpose and future usefulness for themselves, precisely and specifically define the task, his motivation, availability and knowledge of student performance technique, timing, forms and types of control, providing advice on the part of the teacher.

Analysis of theoretical material showed that autonomy involves the mastery of complex skills and abilities to see the content and purpose of the work, organize their own self-education, the ability to take a fresh approach to the issues solved, cognitive and mental activity and independence, creativity.

Key words: independent work, forms of independent work, types of autonomy, level of independence.

Відомості про автора

Рускуліс Лілія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального та прикладного мовознавства Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Основні наукові інтереси зосереджені навколо підготовки учителів-словесників.

Контактний тел.: 0506061875

Стаття надійшла до редакції 26.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

О.О. Смагіна, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКАЮЧОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ КАФЕДРИ

Смагіна О.О.

Критерії ефективності діяльності випускаючої університетської кафедри

У статті розглянуто критерії ефективності діяльності університетської кафедри та визначені відповідні їм індикатори за таким алгоритмом. По-перше, проаналізовано існуючі методики визначення рейтингів ВНЗ та рейтингів їхніх структурних підрозділів. Опрацьовано цей список, визначено критерії та індикатори, які, на наш погляд, доцільно використовувати для оцінки діяльності університетської кафедри. Отриманий список критеріїв структуровано відповідно до головних функцій університетської кафедри (навчальна, методична, науково-дослідна, виховна робота серед студентів, підготовка науково-педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації фахівців). Кожному з п'яти критеріїв поставлено у відповідність від 5 до 11-ти індикаторів, залежно від змісту критеріїв. Після цього шляхом експертного оцінювання визначено значущість кожного з цих критеріїв та індикаторів для об'єктивної оцінки діяльності кафедри. Остаточний комплекс критеріїв та індикаторів було сформовано з урахуванням думок експертів.

Ключові слова: рейтинг, комплексний критерій, індикатор, університетська кафедра, ефективність діяльності університетської кафедри.

Смагіна О.А.

Критерии эффективности деятельности выпускающей университетской кафедры

В статье рассмотрены критерии эффективности деятельности университетской кафедры и определены соответствующие им индикаторы по такому алгоритму. Во-первых, проанализированы существующие методики определения рейтингов ВУЗов и рейтингов их структурных подразделений. Проработан этот список, определены критерии и индикаторы, которые, на наш взгляд, целесообразно использовать для оценки деятельности университетской кафедры. Полученный список критериев структурирован в соответствии с главными функциям университетской кафедры (учебная, методическая, научно-исследовательская, воспитательная работа среди студентов, подготовка научно-педагогических кадров и повышение квалификации специалистов). Каждому из пяти критериев поставлено в соответствие от 5 до 11-ти индикаторов, в

зависимости от содержания критериев. После этого путем экспертного оценивания определена значимость каждого из этих критериев и индикаторов для объективной оценки деятельности кафедры. Окончательный комплекс критериев и индикаторов был сформирован с учетом мнений экспертов.

Ключевые слова: рейтинг, комплексный критерий, индикатор, университетская кафедра, эффективность деятельности университетской кафедры.

Науковці та освітяни–практики (О.В. Юркова, С.Д. Резнік, Д.В. Іус, Д.П. Тевс, Я.Л. Горшеніна, Є.М. Локтєв, А.В. Мельников, Є.М. Хриков, Г.О. Бордовський, В.С. Лазарєв, Б.П. Мартиросян, Ю.С. Брановський, М.І. Жалдак, Ю.О. Жук, В.І. Клочко, Н.В. Морзе та інші) відзначають необхідність удосконалення діяльності ВНЗ та їхніх структурних підрозділів з метою активізувати реформаційні процеси в галузі вищої освіти, спрямовані на досягнення рівня світових стандартів. Провідною структурою, без ефективної діяльності якої неможливе розв'язання цих завдань, є кафедра. З огляду на це пошук шляхів удосконалення діяльності університетської кафедри є актуальним.

Мета статті – обґрунтувати критерії та відповідні індикатори ефективності діяльності університетської кафедри.

Обґрунтування критеріїв ефективності діяльності університетської кафедри та визначення відповідних їм індикаторів здійснювалося за таким алгоритмом. По-перше, ми проаналізували існуючі методики визначення рейтингів ВНЗ та рейтингів їхніх структурних підрозділів. Далі ми опрацювали цей список, визначивши критерії та індикатори, які, на наш погляд, доцільно використовувати для оцінки діяльності університетської кафедри. Структурували отриманий список критеріїв відповідно до головних функцій університетської кафедри (навчальна, методична, науково-дослідна, виховна робота серед студентів, підготовка науково-педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації фахівців). Кожному з п'яти критеріїв поставили у відповідність від 5 до 11-ти індикаторів, залежно від змісту критеріїв. Після цього шляхом експертного оцінювання ми визначили значущість кожного з цих критеріїв та

індикаторів для об'єктивної оцінки діяльності кафедри. Остаточний комплекс критеріїв та індикаторів було сформовано з урахуванням думок експертів.

Розглянемо детальніше цей алгоритм.

Першим етапом його реалізації зазначеного алгоритму був аналіз існуючих методик визначення рейтингів університетських кафедр.

Рейтинг – числовий або порядковий показник, що відображає важливість або значущість певного об'єкту або явища. В основу існуючих процедур рейтингування покладено різні критерії і різні методики оцінювання діяльності ВНЗ. Розглянемо найбільш відомі з них, а саме: рейтинг „Компас”, рейтинг журналу „Гроші” і рейтинг ВНЗ України „Топ-200” [3,4,5].

Виконавцем проекту „Топ–200 Україна” є кафедра ЮНЕСКО ”Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика [5]. Рейтингове місце кожного ВНЗ визначається на основі підсумовування індексу якості науково-педагогічного потенціалу, значення якого змінюється в діапазоні [0–50%], індексу якості навчання, що змінюється в діапазоні [0–30%] та індексу міжнародного визнання, який змінюється в діапазоні [0–20%]. Кожен з цих комплексних критеріїв визначається групою індикаторів. Так, якість науково-педагогічного потенціалу визначається через кількість штатних співробітників, обраних академіками НАН України, кількість штатних співробітників, обраних член-кореспондентами НАН України, кількість професорів серед штатних співробітників ВНЗ, кількість доцентів серед штатних співробітників ВНЗ, кількість докторів наук серед штатних співробітників ВНЗ, кількість кандидатів наук серед штатних співробітників ВНЗ, кількість штатних співробітників, нагороджених Державною премією в області науки і техніки або Державною премією ім. Т.Шевченка. Якість навчання визначається кількістю студентів, переможців та призерів міжнародних олімпіад (конкурсів), кількістю студентів, переможців та призерів загальноукраїнських олімпіад (конкурсів), співвідношення кількості магістрів до кількості бакалаврів та спеціалістів, масштабом ВНЗ. Міжнародне визнання характеризується кількістю іноземних студентів, членством навчального закладу у Європейській асоціації

університетів, членством навчального закладу у Великій хартії університетів, членством навчального закладу у Євразійській асоціації університетів, членством навчального закладу в мережі університетів країн Чорноморського регіону. Для порівняння діяльності різних ВНЗ України всі індикатори та критерії, як і загальний індекс рейтингової оцінки, були приведені до нормованої форми таким чином, щоб вони змінювалися в діапазоні [0–100]. Це дає можливість порівнювати діяльність українських університетів з кращими світовими вишами, які щорічно визначаються Інститутом вищої освіти Шанхайського університету „Джиао Тонг” та експертною групою при газеті Times. [5]

Наступна з проаналізованих нами методик визначення рейтингів ВНЗ України – рейтинг „Компас”, який був ініційований Компанією „Систем Кепітал Менеджмент” (СКМ) і Благодійним фондом „Розвиток України” (БФРУ) в рамках програми „Сучасна освіта”. Ідея проекту також знайшла підтримку з боку Всесвітнього Банку (World Bank) і інших Українських і міжнародних організацій.

Рейтинг „Компас” став першим загальнонаціональним рейтингом, що відображає оцінку якості освіти випускниками і потенційними працевлаштувачами. Проект спрямований на визначення ВНЗ, навчання в яких найбільшою мірою відповідає вимогам реального сектора економіки, а також гарантує випускникам надійні перспективи працевлаштування.

Кінцева мета проекту – створення рейтингу ВНЗ України, направленою на об'єктивну і прозору оцінку практичної цінності послуг вищої освіти для студентів; відповідності освітніх послуг вимогам реального сектора економіки; надання випускникам надійних перспектив працевлаштування після закінчення навчання.

Методологічну і дослідницько-аналітичну роботу в рамках рейтингу виконує Київський міжнародний інститут соціології (КМІС) [3]. Протягом 2009–2012 років методологія рейтингу залишається незмінною.

„Рейтинг ВНЗ України „Компас” проводиться із застосуванням методів особистого і телефонного інтерв'ю, опитування за допомогою електронної пошти і онлайн-опитування. Подібна дослідницька методологія була обрана з урахуванням того, щоб досягти якомога більшої кількості випускників різних ВНЗ і важкодоступних респондентів (працедавців, експертів).

Відповідно до мети дослідження його методологія передбачала вивчення наступних цільових аудиторій: представників компаній-працедавців; експертів; випускників ВНЗ, що беруть участь в рейтингу.

При розрахунку рейтингу „Компас” враховувалися наступні критерії:

- задоволеність випускників вузів отриманою ними освітою і можливістю застосувати її в трудовій діяльності (КР1);
- думка молодих фахівців з приводу можливостей отримати затребувану освіту у ВНЗ, де вони проходили навчання; включає такі аспекти, як оцінка практичної значущості навчання, сприяння ВНЗ працевлаштуванню випускників, досвід трудової діяльності випускників, задоволеність власним ВНЗ і визначення випускниками ВНЗ, що дають кращу підготовку в цілому;
- сприйняття працедавцями якості освіти в українських ВНЗ (КР2);
- визначення працедавцями українських ВНЗ, що дають випускникам кращу підготовку для роботи в їх компанії;
- сприйняття експертами якості освіти в українських ВНЗ (КР3);
- визначення компаніями-експертами українських ВНЗ, що дають кращу підготовку для роботи в їх компанії.
- співпраця між ВНЗ і компаніями-працедавцями (КР4);
- кількість компаній-працедавців і експертів, які співробітничать з ВНЗ.

[3]

За результатами оцінки ВНЗ у межах проекту „Компас” створюються три рейтинги – зведений рейтинг ВНЗ України, рейтинг ВНЗ України за напрямками підготовки і регіональні рейтинги ВНЗ України.

Особливість рейтингу ВНЗ України, що проводиться журналом „Гроші” з 2007 року, в тому, що якість підготовки фахівців у ВНЗ оцінюється

працедавцями. Представникам кадрових підрозділів (HR) крупних фірм пропонується виставити оцінку ВНЗ за десятибальною шкалою, де „0” означає, що „випускника цього ВНЗ я ніколи на роботу в нашу організацію не візьму”, а „10 балів” – „візьму із задоволенням, та ще і зарплату запропоную вище, ніж іншим”.

ВНЗ України оцінювали співробітники таких компаній, як „АВК”, „Астеліт” (Лайф), брендингове агентство „Inspire”, „Бюро Верітас Україна”, ДП „УВК Nemiroff”, ЗАТ „УРС” (ТМ Beeline), „Ин-тайм”, „Киевстар”, „Воля”, „Медіакрафт”, „МТС-Україна”, ВАТ „САН ІнБев Україна”, промислово-торгова компанія „Шабо”, СК „Архітектура і Технології”, СК „Оранта”, „Союз-Віктан”, ЮК „Правовий альянс”, ЮК „Старчук Плачинда і партнери”, ЮК „Шмаров і партнери”, KEY Communications, „ОТР-банк”, PR Evolution, PR-Service, TABASCO PR та інші.

На основі аналізу вище названих методик визначення рейтингів університетів та існуючих методик визначення рейтингів університетських кафедр (рейтинг викладачів та підрозділів ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, рейтингова оцінка діяльності кафедр та інститутів Самарського державного економічного університету, рейтинг викладачів та підрозділів Донецького національного технічного університету, рейтинг підрозділів університету з навчальної та навчально-методичної роботи Одеського національного політехнічного університету та інші) нами було сформовано список критеріїв та індикаторів, що використовуються для визначення рейтингів університетських кафедр. Відповідно до Берлінських принципів ранжирування вищих навчальних закладів для максимальної об’єктивності визначення рейтингів університетських кафедр застосовувались тільки ті показники, які мають однозначне трактування, можуть бути легко перевірені та використовуючи які можна порівнювати між собою кафедри, що відповідають за різні напрямки підготовки студентів [6].

У ході проектування системи оцінки якості діяльності університетських кафедр нами було визначено низку параметрів, що характеризують ефективність їх діяльності.

Оцінка діяльності кафедри здійснюється за допомогою сумарного критерію, що обчислюється за п'ятьма напрямками діяльності за формулою:

$$K_{\text{д.к.}} = K_{\text{н.д.}} + K_{\text{м.д.}} + K_{\text{н.-д. д.}} + K_{\text{в.д.}} + K_{\text{п.к.}}$$

де $K_{\text{д.к.}}$ – загальна оцінка діяльності кафедри;

$K_{\text{н.д.}}$ – оцінка методичної діяльності кафедри;

$K_{\text{н.-д. д.}}$ – оцінка науково-дослідної діяльності кафедри;

$K_{\text{в.д.}}$ – оцінка якості виховної роботи серед студентів;

$K_{\text{п.к.}}$ – оцінка якості підготовки науково-педагогічних кадрів.

Кожен комплексний критерій (якість навчальної, методичної, науково-дослідної, виховної роботи серед студентів, підготовки науково-педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації фахівців) визначається групою індикаторів. Відповідно до функцій кафедри, виділимо критерії та індикатори, згідно з якими в подальшому будемо аналізувати реальний стан функціонування університетських кафедр. Вагові коефіцієнти визначалися за допомогою методу експертної оцінки.

У ході проведення експертного опитування були опитані вчені (доктори наук та кандидати наук) з різних ВНЗ України, а саме Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди, Харківської гуманітарно-педагогічної академія, Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка, Житомирського державного університету імені Івана Франка, Міжрегіональної академії управління персоналом, Дніпропетровського університету економіки і права імені Альфреда Нобеля, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Криворізького національного університету, державного

вищого навчального закладу „Донбаський державний педагогічний університет”, Донецького національного університету.

У ході експертного опитування вчені обирали для кожного індикатору коефіцієнт значущості в діапазоні від 0 до 10 (0 – даний індикатор не має значення для оцінки рівня діяльності університетських кафедр; 10 – максимальна значущість індикатора). Також експертам було запропоновано дописати індикатори, яких на думку вчених, не вистачає для оцінки діяльності університетської кафедри. За результатами експертного опитування було виключено три індикатори, які на думку опитаних мають незначний вплив на діяльність кафедри. Розглянемо результати опитування експертів.

Для оцінювання якості навчального процесу було виділено такі індикатори: відсоток штатних ставок, зайнятих викладачами з вченими званнями та (або) ступенями. Для співробітників з вченим званням доцента та (або) вченого ступеня кандидата наук за результатами опитування значущість цього коефіцієнту дорівнює 8,4, а для вченого звання професора та (або) вченого ступеня доктора наук – 8,6. Другий індикатор, що відповідає цьому критерію – це питома вага годин курсів лекцій, прочитаних професорами, докторами наук кафедри, у загальному фонді їх навчального навантаження за навчальний рік. Коефіцієнт значущості для цього індикатора за оцінками експертів дорівнює 7,7. Наступний індикатор з цієї групи критеріїв – загальна кількість студентів денної форми навчання, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 6,2. Цей індикатор визначається шляхом прямих вимірів. Ваговий коефіцієнт для цього індикатора менше, ніж для попередніх, тому що порівняно з ними на оцінку ефективності діяльності університетської кафедри цей індикатор впливає у значно меншій мірі. Проте він є показником популярності напрямку підготовки загалом та окремої кафедри зокрема. Співвідношення кількості магістрів до кількості бакалаврів і спеціалістів є четвертим індикатором для критерію якості навчального процесу, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 6,5. Індикатор визначається за формулою:

$$I_{c.k.} = \frac{M}{B + C},$$

де M – кількість студентів кафедри, що отримали диплом магістра у попередньому році;

B – кількість студентів кафедри, що отримали диплом бакалавра у попередньому році;

C – кількість студентів кафедри, що отримали диплом спеціаліста у попередньому році.

П'ятий з індикаторів цієї групи – відсоток бакалаврів, які закінчили ВНЗ з відзнакою, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7. Кількість бакалаврів, які закінчили ВНЗ з відзнакою, визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_{\sigma} = \frac{B_{\text{звідн.}}}{B} \cdot 100\%,$$

де $B_{\text{звідн.}}$ – кількість бакалаврів, що закінчили ВНЗ з відзнакою у попередньому році;

B – загальна кількість бакалаврів, що закінчили ВНЗ у попередньому році.

Шостий індикатор, що відповідає критерію якості навчальної роботи – відсоток спеціалістів, які закінчили ВНЗ з відзнакою, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7. Кількість спеціалістів, які закінчили ВНЗ з відзнакою визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_{\sigma} = \frac{C_{\text{звідн.}}}{C} \cdot 100\%,$$

де $C_{\text{звідн.}}$ – кількість спеціалістів, що закінчили ВНЗ з відзнакою у попередньому році;

C – загальна кількість спеціалістів, що закінчили ВНЗ у попередньому році.

Наступний індикатор – відсоток магістрів, які закінчили ВНЗ з відзнакою, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7,4. Кількість магістрів,

які закінчили ВНЗ з відзнакою, визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_6 = \frac{M_{\text{звідзн.}}}{M} \cdot 100\%,$$

де $M_{\text{звідзн.}}$ – кількість магістрів, що закінчили ВНЗ з відзнакою у попередньому році;

M – загальна кількість магістрів, що закінчили ВНЗ у попередньому році.

Восьмий індикатор – абсолютна успішність (відсоток студентів, які навчаються без „незадовільно”), коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7,1. Кількість студентів, які навчаються без „незадовільно”, визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_{\text{абс.усп.}} = \frac{K_{\text{без незад.}}}{K_{\text{загальна}}} \cdot 100\%,$$

де $K_{\text{без незад.}}$ – кількість студентів, які закінчили рік без „незадовільно” у попередньому році;

$K_{\text{загальна}}$ – загальна кількість студентів-випускників кафедри у попередньому році.

Дев'ятий індикатор, що відповідає цій групі критеріїв – відсоток студентів - учасників олімпіад, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 8,8 в разі, якщо це була міжнародна олімпіада, 8,5 – всеукраїнський рівень, 8,1 – регіональний рівень, 7,9 – загальноуніверситетський рівень. Кількість студентів - учасників олімпіад визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_{\text{уч.олимп.}} = \frac{K_{\text{уч.олимп.}}}{K_{\text{загальна}}} \cdot 100\%,$$

де $K_{\text{уч.олимп.}}$ – кількість студентів - учасників олімпіад у попередньому навчальному році;

$K_{\text{загальна}}$ – загальна кількість студентів кафедри всіх курсів у попередньому навчальному році.

Останній індикатор з цієї групи – це кількість запрошених іноземних викладачів для читання лекційних курсів з профільних дисциплін, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7,8. Цей індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

У ході опитування експертами було запропоновано включити до списку індикаторів, що відповідає критерію якості навчальної роботи кількість консультацій, проведених позапланово

Для оцінювання якості методичної роботи було виділено такі індикатори як відсоток робочих програм, які затверджені за останні 3 роки. Коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 7,1. Кількість робочих програм, які затверджені за останні 3 роки, визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор розраховується за формулою:

$$I_{p.вр.} = \frac{K}{K_{загальна}} \cdot 100\%,$$

де K – кількість робочих програм, які затверджені на кафедрі за останні 3 роки;

$K_{загальна}$ – загальна кількість робочих програм, які затверджені на кафедрі.

Другий індикатор, що відповідає цьому критерію – це кількість виданих навчальних посібників за останні 3 роки, коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 8. Визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість навчальних посібників з грифом міністерства, виданих за останні 3 роки є третім індикатором для цієї групи критеріїв, коефіцієнт значущості дорівнює 8,6. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість конспектів лекцій, які затверджені (в паперовому або електронному вигляді) за останні 3 роки є четвертим індикатором для цієї групи критеріїв, коефіцієнт значущості дорівнює 7,4. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість методичних рекомендацій, які затверджені (надруковані або зареєстровані в електронному вигляді) за останні 3 роки є п'ятим індикатором

для цієї групи критеріїв, коефіцієнт його значущості, на думку експертів, дорівнює 7,8. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість електронних підручників, які зареєстровані за останні 3 роки, є шостим індикатором для цієї групи критеріїв, коефіцієнт значущості дорівнює 7,8. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість електронних тестів та збірників контрольних завдань, які видані за останні 3 роки – останній індикатор з цієї групи критеріїв, коефіцієнт значущості дорівнює 8. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Перелік індикаторів критерію якості методичної роботи експерти доповнили такими: повнота методичного комплексу навчальної дисципліни та відсоток оновлення методичного комплексу (за навчальний рік), участь викладачів кафедри в розробці концепцій навчання, програм, підручників у складі авторських колективів (разом із співавторами з різних ВНЗ України).

Критерію якості науково-дослідної роботи відповідає 7 індикаторів. Перший з них – число доповідей штатних співробітників кафедри на наукових і науково-методичних конференціях за останні три роки. Коефіцієнт значущості для цього індикатора, на думку експертів, залежить від рівня проведення. Коефіцієнт значущості для наукових і науково-методичних конференцій, проведених за кордоном, дорівнює 9, міжнародних конференцій, проведених в Україні, – 9, конференції всеукраїнського рівня – 8,4, регіонального та загальноуніверситетського рівня – 7,9 та 7,4 відповідно. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Наступний індикатор – кількість студентських публікацій за останні три роки, коефіцієнт значущості дорівнює 8,3. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів. Третій індикатор – наявність аспірантури на кафедрі, коефіцієнт значущості, на думку експертів, дорівнює 9,1. Четвертий індикатор – наявність докторантури на кафедрі, коефіцієнт значущості дорівнює 9.

П'ятий індикатор з цієї групи – кількість конференцій, які проводить кафедра (за останні три роки), ваговий коефіцієнт залежить від рівня проведення. Коефіцієнт значущості для наукових і науково-методичних

конференцій міжнародного рівня дорівнює 8,8, всеукраїнський рівень – 8,6, конференцій регіонального та загальноуніверситетського рівня – 8,2 та 7,8 відповідно. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Наявність наукових шків, визнаних на різних рівнях, – шостий індикатор з цієї групи, ваговий коефіцієнт залежить від рівня проведення. Коефіцієнт значущості для наукових шків, визнаних на міжнародному рівні, на думку експертів, дорівнює 9,2, всеукраїнський рівень – 9,1, регіональний та загальноуніверситетський рівень – 7,9 та 7,8 відповідно. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Наявність науково-дослідних лабораторій на кафедрі – останній індикатор з цієї групи, коефіцієнт значущості дорівнює 8,3. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Також експертами додатково було запропоновано такі індикатори: відсоток молодих науковців серед штатних співробітників кафедри (доктори наук до 35 років), наявність на кафедрі більш ніж однієї наукової школи, відсоток штатних співробітників кафедри, що за сумісництвом працюють у наукових установах, наявність серед штатних співробітників кафедри членів-кореспондентів та дійсних членів державних академій наук.

Критерію „якість підготовки науково-педагогічних кадрів” відповідають 4 індикатори, перший з яких – число штатних викладачів, що пройшли в звітному році підвищення кваліфікації, до загального числа штатних викладачів, коефіцієнт значущості залежить від місця проведення курсів підвищення кваліфікації, а саме дорівнює 8,8 в разі, якщо викладачі пройшли підвищення кваліфікації за кордоном, в іншому вітчизняному ВНЗ – 7,5 та 5,4 – якщо пройшли підвищення кваліфікації у ВНЗ, де працюють. Індикатор з ваговим коефіцієнтом 5,4 надалі не розглядатиметься для характеристики діяльності університетської кафедри, оскільки має незначний вплив. Число штатних викладачів, що пройшли в звітному році підвищення кваліфікації визначається шляхом прямих вимірів, а загальний індикатор визначається за формулою:

$$I_{\text{підв.квал.}} = \frac{K}{K_{\text{загальна}}},$$

де K – кількість штатних викладачів, що пройшли в звітному році підвищення кваліфікації;

$K_{\text{загальна}}$ – загальна кількість штатних викладачів.

Число докторів наук, підготовлених з числа штатних співробітників кафедри за останні 3 роки – другий індикатор з цієї групи, коефіцієнт значущості дорівнює 9. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Наступний індикатор – це число кандидатів наук, підготовлених з числа співробітників кафедри, аспірантів і здобувачів за останні 3 роки, коефіцієнт значущості дорівнює 8,9. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Кількість аспірантів, що закінчили аспірантуру із захистом дисертації в строк закінчення аспірантури, до загального випуску аспірантів за останні три роки – четвертий індикатор з цієї групи, коефіцієнт значущості, на думку експертів, дорівнює 8,2. Кількість аспірантів, що закінчили аспірантуру із захистом дисертації в строк закінчення аспірантури, визначається шляхом прямих вимірів, а загалом індикатор визначається за формулою:

$$I_{\text{к.асп.}} = \frac{K_{\text{зах.}}}{K_{\text{загальна}}},$$

де $K_{\text{зах.}}$ – кількість аспірантів, що закінчили аспірантуру із захистом дисертації в строк закінчення аспірантури;

$K_{\text{загальна}}$ – загальна кількість аспірантів кафедри.

Експертами було запропоновано включити додаткові індикатори для даного критерію: кількість співробітників кафедри, що виконали дисертацію поза аспірантурою (докторантурою) та відсоток штатних співробітників кафедри, що захистили дисертацію та залишились працювати на кафедрі.

Критерію якості виховної роботи серед студентів відповідає 5 індикаторів, перший з яких – кількість позанавчальних заходів, що проводять куратори груп протягом року, коефіцієнт значущості, на думку експертів, дорівнює 7,2. Індикатор визначається шляхом прямих вимірів.

Другий індикатор з цієї групи – кількість студентів, які працюють на посадах лаборантів та інженерів на кафедрі (за звітний період – 1 навчальний рік), коефіцієнт значущості для цього індикатора дорівнює 5,3. Індикатор надалі розглядати не будемо, оскільки експерти вважають, що даний індикатор має незначний вплив на діяльність кафедри.

Питома вага випускників, що закінчили денну форму навчання в попередньому році, та працюють за профілем кафедри, в загальному випуску – це третій індикатор з цієї групи, коефіцієнт значущості дорівнює 6,2. На думку експертів індикатор не має значного впливу на діяльність кафедри, проте, на наш погляд його доцільно використовувати, бо цей індикатор характеризує результати діяльності кафедри. Кількість випускників, що закінчили денну форму навчання в попередньому році, та працюють за профілем кафедри, визначається шляхом прямих вимірів, а загальний індикатор визначається за формулою:

$$I_{\text{випуск}} = \frac{K}{K_{\text{загальна}}},$$

де K – кількість випускників, що закінчили денну форму навчання в попередньому році, та працюють за профілем кафедри;

$K_{\text{загальна}}$ – загальна кількість випускників, що закінчили денну форму навчання в попередньому році.

Наступний індикатор – загальна кількість кураторів із числа штатних співробітників кафедри, коефіцієнт значущості дорівнює 5,7, тому надалі його не розглядатимемо.

Наявність системи зв'язку кафедри з випускниками – п'ятий індикатор з цієї групи критеріїв, коефіцієнт значущості для цього індикатора, на думку експертів, дорівнює 7,4. За оцінками експертів цей індикатор не набрав максимального коефіцієнту, проте, на нашу думку, він має значний вплив на діяльність кафедри.

Таким чином, на основі аналізу існуючих методик визначення рейтингів ВНЗ та рейтингів університетських кафедр, функцій кафедр, результатів

експертного опитування нами було розроблено комплекс критеріїв (якість навчальної роботи, якість методичної роботи, якість науково-дослідної роботи, якість підготовки науково-педагогічних кадрів та якість виховної роботи серед студентів) та відповідних їм індикаторів для оцінки діяльності університетських кафедр, і визначено коефіцієнти значущості для кожного індикатора.

Література

1. **Васильев Ю.С., Глухов В.В., Федоров М.П.** Экономика и организация управления вузом: Учебник. – 2-е изд., испр. и доп. / Под ред. д.э.н. В.В. Глухова. – СПб.: Лань, 2001.
2. **Иус Дмитрий Владимирович.** Компьютерная поддержка инновационной педагогической деятельности кафедры : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 Краснодар, 2007 232 с., Библиогр.: с. 185-200 РГБ ОД, 61:07-13/2713
3. **Рейтинг** украинских высших учебных заведений по степени удовлетворенности образованием [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yourcompass.org/>.
4. **Рейтинг** ВУЗов Украины журнала „Деньги” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.abiturient.in.ua/ru/rating/rating_dengi.
5. **Методика** определения рейтингов университетов Украины „Топ–200 Украины” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://projects.zn.ua/top200>.
6. **The Berlin Principles** of Ranking of Higher Education Institutions. The Proceedings of 2nd Meeting of the International Rankings Expert Group (IREG): „Methodology and Quality Standards of Rankings”, 18-20 May 2006, Berlin, Germany.
7. **Jan Sadlak, Liu Nian Cai.** The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. UNESCO-CEPES, Shanghai Jiao Tong University, Cluj University Press, 2007 — 379 p.

8. **Methods** of Determination of University Ranking in Ukraine. UNESCO Chair „Higher Technical education, applied system analysis and informatics”. The Proceedings of 2nd Meeting of the International Rankings Expert Group (IREG): „Methodology and Quality Standards of Rankings”, 18-20 May 2006, Berlin, Germany.

Smagina O.A.

The criteria of efficiency of activity of producing university department

In the article the criteria of efficiency of activity of university department are considered and proper indicators are determined after such algorithm. At first, the existent methods of determination of rating universities and rating of their structural subdivisions are analyzed. This list is worked, criteria and indicators which, in our view, expediently to use for estimation of activity of university department are determined. The got list of criteria is structured according to the main functions of university department (educational, methodical, research, educate work among students, scientific-pedagogical personnel training and in-plant training of specialists). From 5 to 11 indicators are put in accordance to each of five criteria, depending on maintenance of criteria. After it by the expert evaluation the meaningfulness of each of these criteria and indicators are determined for objective estimation of activity of department. The final complex of criteria and indicators was formed taking into account opinions of experts.

Key words: rating, complex criteria, indicator, university department, efficiency of activity of university department.

Відомостій про автора

Смагіна Ольга Олександрівна – аспірант кафедри державної служби, управління навчальним та соціальним закладом Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Коло наукових інтересів: інформаційно-комунікаційні технології в освіті, системний аналіз процесів упровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіту.

Контактний тел.: 0991620642

Стаття надійшла до редакції 28.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

К. В. Стецюк, Луганський національний аграрний університет

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Стецюк К. В.

Методи формування екологічної культури майбутніх фахівців

Розглядається сутність методів формування екологічної культури майбутніх фахівців з метою екологізації навчально-виховного процесу вищої школи. Зокрема, різноманітність методів навчання, володіння педагогічною майстерністю, впровадження набутих педагогічної теорії екологічної педагогіки в практичну діяльність, системність та інтегративність у виборі методів, регулювання пізнавальної діяльності студентів, сприяння стимуляції навчання – усе це є способом аналізу й оцінювання навчальної діяльності, що спрямовує особистість до оволодіння екологічною культурою. Беручи участь у науково-дослідній роботі, студенти засвоюють готові форми соціального життя, формують власну екологічну культуру, набувають практичного еколого-професійного досвіду, займають активну життєву позицію, яка допомагає їм самореалізуватися.

Ключові слова: метод, репродуктивний, продуктивний, проблемно-пошуковий, програмований, науково-дослідний.

Стецюк К. В.

Методы формирования экологической культуры будущих специалистов

Рассматривается сущность методов формирования экологической культуры будущих специалистов с целью экологизации учебно-воспитательного процесса высшей школы. В частности, разнообразие методов обучения, владения педагогическим мастерством, внедрение достижений педагогической теории экологической педагогики в практическую деятельность, системность и интегративность в выборе методов, регуляция познавательной деятельности студентов – всё это является способом анализа и оценивания учебной деятельности, которая направляет личность к овладению экологической культурой. Принимая участие в научно-исследовательской работе, студенты усваивают готовые формы социальной жизни, формируют собственную экологическую культуру, приобретают практический эколого-профессиональный опыт, занимают активную жизненную позицию, которая помогает им самореализоваться.

Ключевые слова: метод, репродуктивный, производительный, проблемно-поисковый, программируемый, научно-исследовательский

У наш екологічно небезпечний час для виживання людства все населення планети має сформувати в собі екологічну культуру, яка покликана гармонізувати стосунки в системі “людина – природа” з метою подальшого збалансованого розвитку. Загальноприйнято вважати, що в реалізації стратегії збалансованого розвитку провідна роль належить освіті. Важливим у виконанні цього завдання є правильне визначення психолого-педагогічних технологій освітнього процесу, зокрема його методів. Метод, за визначенням А.І. Кузьмінського, – це впорядковані засоби взаємопов’язаної, цілеспрямованої діяльності педагога й студентів, спрямовані на ефективне розв’язання навчально-виховних завдань, які реалізуються через систему прийомів і засобів навчальної діяльності [4].

Метою дослідження є обґрунтування найбільш ефективних психолого-педагогічних методів екологічної освіти.

Проблема методів навчання досліджувалась і розроблялась впродовж усієї історії розвитку психолого-педагогічної науки (Ю. Бабанський, Н. Верзілін, П. Гальперін, Й. Гербант, Д. Дьюї, Я. Коменський, І. Лернер, Й. Песталоцці, Б. Райков, М. Скаткін та ін.). Значний внесок у розвиток питання про методи навчання зробили українські та російські дидактики: А. Алексюк (методи модульного навчання), А. Вербицький (активні методи навчання) І. Кобиляцький, Л. Момот (проблемний), Б. Гершунський (прогностичний), В. Каган, О. Коберник (проектний) та ін.

Зокрема академік Ю. К. Бабанський і його однодумці виділяють три групи методів навчання на базі виокремлення в їхній структурі трьох взаємопов’язаних компонентів – *мотиваційного, організаційно-ділового і контрольньо-оцінного*. У першому випадку виокремлюють групу методів, спрямованих на формування у студентів інтересу до пізнавальної діяльності й відповідальності за навчальну працю. У групі організаційно-ділового компонента виділяють методи організації і забезпечення мисленнєвої діяльності (індуктивного, дедуктивного, репродуктивного й пошукового характеру). Такі методи називають словесними (вербальними), наочними і

практичними. У групі контрольної оцінки компонента визначають методи, пов'язані з контролем за навчальною діяльністю студентів.

Професор А. М. Алексюк визначає *зовнішню* (формальну) і *внутрішню* (змістову) сторони навчання. До зовнішньої відносить: словесно-слухову форму навчання; різні форми застосування наочності; практичні роботи студентів; прояви педагогічної майстерності; керівництво пізнавальною діяльністю студентів та контроль і оцінювання їхньої навчальної праці. Внутрішньою стороною методів навчання є: рух змісту основ наук, техніки й мистецтва; логічна грань розумової діяльності з урахуванням віку та індивідуальних можливостей; психологічна властивість методу (рівні й види пізнавальної діяльності, мотивація і стимулювання навчальної праці) [1].

Критеріями вибору методів навчання є: генеральні завдання виховання особистості; мета й завдання навчання взагалі та конкретного етапу зокрема; закономірності та принципи навчання; зміст навчального матеріалу; навчальні можливості студентів; наявність засобів навчання; психолого-педагогічні можливості педагога [4].

Як бачимо, класифікацій виду методів багато і різних, але зупинимось на тих, які, на нашу думку, найбільш ефективно можуть застосовуватися при формуванні екологічної культури майбутнього фахівця. Різноманітність різних характеристик методів навчання, велика кількість основ для класифікації показують необхідність в екологічній освіті поєднувати кілька методів. У системі екологічної освіти відбір методів підпорядкований завданням перенесення екологічної науки на систему навчальних дисциплін і використання дидактичних методів, які б сприяли не лише засвоєнню знань, а й набуттю практичних навичок їх впровадження в природодоцільну професійну діяльність.

Останнім часом у педагогічній науці спостерігається досить неоднозначне ставлення до *репродуктивного* (відтворювального) методу. Його не можна забувати, коли йдеться про розвиток умінь і навичок, відтворення тих чи інших дій за зразком. Підвищити ефективність репродуктивного методу можна

шляхом використання *продуктивного* методу. Продуктивний (лат. *productivus*) – доцільний, плідотворний, здатний виробляти, створювати щось цінне. Завдяки продуктивному методу досягається розвиток творчої особистості фахівця. Творча особистість – це людина, здатна проникати в сутність ідей і втілювати їх всупереч усім перешкодам аж до отримання практичного результату.

Дидактична ґрунтовність організації репродуктивної діяльності студентів є безперечною передумовою формування творчого потенціалу майбутнього фахівця. Водночас, якщо процес життєдіяльності студента в початковому закладі зводиться лише до репродуктивної діяльності, то його творчий підхід до професійної діяльності не формуватиметься взагалі або, всупереч йому, розвиватиметься у конфлікті з рутинно організованим навчально-виховним процесом. При цьому у майбутнього фахівця складатиметься стійка установка на пасивний спосіб життя. Тому методологічно виправданою для повноцінного формування екологічної культури є діалектична єдність репродуктивного й продуктивного методів діяльності в усій системі навчання, виховання, громадському житті й спілкуванні.

За рівнем самостійної розумової діяльності значний ефект, як показує практика, дає *інформаційно-розвивальний* метод. Лекційні заняття можна проводити у вигляді лекції-конференції, лекції-дискусії, лекції із запланованими помилками, інтерактивні лекції, що підвищує зацікавленість студента до викладеного теоретичного матеріалу, розвиває увагу, творче мислення, стимулює його на пошук нової предметної інформації. Зацікавлення, яке виникає у майбутнього спеціаліста на лекційних заняттях, має бути закріпленим самостійною роботою студента під час пошуку інформації у різних джерелах. Такими джерелами може стати спеціальна література, інтернет, робота з пошуковими системами та інформаційними базами даних у предметній галузі, зустріч і обмін інформацією з людьми, які займаються проблемами екології тощо.

Враховуючи структуру екологічної культури фахівця: „... екологічна увага, екологічне світовідчуття, екологічне мислення, екологічна свідомість, екологічна самосвідомість, екологічний світогляд, екологічна відповідальність, екологічна поведінка, екологічна діяльність, в основі яких містяться ціннісні орієнтації та ідеали установок, спрямовані на збереження, відновлення і раціональне використання природних ресурсів” [8], визначаємо, що вища школа має реалізувати такі функції освіти, як розвиваючу, виховну, просвітницьку, дослідницьку, втілення яких веде до становлення у фахівців власної екологічної культури.

Специфічними для формування екологічної культури є проблемно-пошуковий, програмований та науково-дослідний методи, які дають поштовх до самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення, а набуті знання, уміння і навички трансформуються в життєву необхідність, які сприятимуть актуалізації екологічного професійного становлення.

Проблемно-пошуковий метод базується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, включає поєднання прийомів і методів викладання й навчання, яким притаманні риси наукового пошуку. Звертаючись до проблемно-пошукового методу навчання, викладач не повідомляє знання в готовому вигляді, а ставить перед студентом проблемні завдання, спонукає шукати шляхи і засоби для їх вирішення.

Для розуміння суті проблемного навчання коротко зупинимось на його теоретичних передумовах. Дидактичні теорії можна поділити на дві групи: теорії формування понять і формування розумових дій. Теорії однієї групи пов'язані з теоріями іншої групи, формування понять здійснюється завдяки розумовим діям, а розумові дії формуються на основі засвоєних понять [3].

У відповідності з *діяльнісним підходом* до формування екологічної культури, розвиток розумових дій має більше значення, ніж поняття. Їхня різниця тільки в тому, що є основою теорії. Дії є провідними компонентами в процесі засвоєння досвіду. Проблемно-пошуковий метод навчання базується на діяльності студентів і розрахований на розвиток розумових дій і понять через

власну пізнавальну діяльність. Іншою особливістю теорії проблемного навчання є те, що пізнавальна діяльність і розумові дії студентів формуються в системі, подібній до системи мислення.

Під час засвоєння матеріалу студент іноді стикається з певними перешкодами і змушений шукати способи їх подолання. Він знаходиться в якомусь психологічному стані – проблемній ситуації – і намагається визначити, який із шляхів дасть йому кращий результат. Для цього він звертається до викладача, підручника, довідника, Інтернету і самостійно підбирає необхідні способи та будує орієнтовну основу дій, за допомогою якої вирішує проблему й виходить із складної ситуації.

Проблемно-пошуковий метод базується на діяльності студентів і розрахований на формування розумових дій і понять через власну пізнавальну діяльність. „Проблемна ситуація”, „навчальна проблема”, „проблемне завдання” – це основні поняття цієї дидактичної технології. Проблемна ситуація – психологічний стан, який виникає в результаті мисленнєвої дії суб'єкта (студента) з об'єктом (навчальним матеріалом) і викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явищ, що вивчаються.

При використанні проблемно-пошукового методу навчання викладач використовує такі прийоми: створює проблемну ситуацію (ставить запитання, пропонує задачу, експериментальне завдання), організовує колективне обговорення можливих підходів до вирішення проблемної ситуації, підтверджує правильність висновків, висуває готове проблемне завдання. Студенти, спираючись на попередній досвід і знання, пропонують шляхи розв'язання проблемної ситуації, узагальнюють раніше набуті знання, знаходять причини явищ, з'ясовують їхнє походження, обирають найбільш раціональний варіант вирішення проблемної ситуації.

Проблемно-пошуковий метод навчання дуже ефективний для дистанційного навчання, бо він досить часто застосовується на практиці за допомогою наочних, словесних та практичних методів. У зв'язку з цим прийнято говорити про методи проблемного викладання навчального

матеріалу, проблемні та евристичні бесіди, застосування наочних методів проблемно-пошукового типу та проблемно-пошукових практичних робіт. На думку І. Я. Лернера, цей вид методів включає в себе такі його часткові види, як метод проблемного викладу, частково-пошуковий, чи евристичний, дослідний метод навчання. Частковими випадками проблемно-пошукового методу є бінарні методи: пояснювально-збуджувальний і частково-пошуковий, спонукаючий та пошуковий. Все це ніби конкретні рівні прояву проблемно-пошукового методу у широкому його розумінні, а також сполука різних методів з поступовим нарощуванням пошукового елемента в навчанні [5]. Бажано створювати тимчасові науково-пошукові колективи або невеликі творчі групи студентів, які були б опонентами один до одного з обговорюваної проблеми. Викладач при цьому має підтримати пошуки майбутніх фахівців у вирішенні проблем організаційного, професійного, економічного, соціального, культурного напрямку, спрямованого на збереження природного ресурсу, на захист навколишнього середовища, авансувати його успіх, сприяти розвитку його творчого потенціалу. Окрім того, проблемно-пошуковий метод в екологічній освіті стимулює розумову діяльність упродовж деякого часу після вирішення проблеми.

Розглянемо аспект проблемного методу, продиктованого *системним* підходом до змісту екологічних знань, умінь і практичних навичок. Відомо, що будь-які знання є системними. Відсутність одного або декількох елементів у системі знань, одного або декількох зв'язків у їх структурі, приводить до виникнення проблемної ситуації. Саме тому у системному підході до змісту проблемна ситуація виникає природно, а проблемний метод стає переважаючим серед інших.

Прикладом може бути матеріал про глобальну екологічну кризу. Для його висвітлення залучається матеріал про біосферу – історичні передумови її виникнення, матеріал про взаємодію людини й середовища – антропогенну діяльність та способи виходу із даної ситуації. Протиріччя висвітленої теми, за визначенням В. Вернадського, в тому, що тільки розумна людина може

припинити негативний вплив на навколишнє середовище. Але дотепер, у час бурхливого розвитку техносфери, людина продовжує негативно впливати на довкілля, що не тільки не відновлює рівновагу в природі, але й прискорює процес руйнування екосистем.

Вирішення екологічних проблемних ситуацій можливе за допомогою нової інформації у порівнянні її з уже відомою, що приводить до утворення нових зв'язків між елементами системи знань. У результаті висуваються ідеї, гіпотези, формуються висновки, правила, закони і навіть створюються нові теорії. Описаний процес і є творчою науковою діяльністю, яка організовується під час занять. Але проблемне навчання може будуватися на основі глибоких знань. Тому студентам пропонуються екологічні задачі, кросворди, ребуси, використання яких дозволить у подальшому творчо вирішувати проблемні ситуації.

Інноваційна діяльність студентів буде набагато продуктивнішою в умовах наукових і технологічних комплексів, які поєднують наукові, навчальні, виробничі, підприємницькі та організаційні форми.

Одним із ефективних методів формування екологічної культури є *програмований* метод. Програмований метод виник на початку 50-х років ХХ століття у США, коли психолог Б. Скінер за допомогою лінійних програм розрахував шляхи підвищення ефективності управління навчальним процесом. Вважається, що розгалужені програми введені в навчальний процес американцем Н. Краудером. Змішане програмування розроблено британськими психологами в Шеффельді. Основна особливість програмованого методу полягає в тому, що предметний зміст матеріалу й пізнавальна діяльність з його засвоєння розподіляються на невеликі фрагменти. Засвоєння кожного фрагмента перевіряється виконанням завдання або відповідями на контрольні питання (тести). Розчленований такий матеріал складає програму, яку науковці визначають як послідовність кроків, кожен з яких є мікроетапом в оволодінні знаннями та вміннями. Програми за побудовою бувають трьох типів – лінійні, розгалужені та змішані. Лінійна програма – це програма, яку студенти

проходять в обов'язковому порядку і в однаковій послідовності. Розгалужена програма дозволяє спрямувати студентів на один із шляхів залежно від правильності його відповіді, а відповідно й рівня знань. Змішана програма будується дидактичною метою, яка досягається вивченням фрагмента програмованого тексту з урахуванням інтелектуального розвитку студента та характерних особливостей теми [2].

У програмованому навчальному посібнику кожен фрагмент матеріалу, який містить невелику кількість інформації, супроводжується запитаннями або вимогою до виконання. Відповідь дається або за допомогою вибору одного правильного варіанта з декількох, або порівнянням самостійно складеної відповіді з іншими і вибором найбільш правильної з точки зору викладача. Під час проходження лінійної програми передбачається, що, у випадку неправильної відповіді, студент замислиться над причиною помилки і, скориставшись джерелом інформації, заповнить прогалини в знаннях.

Таке ставлення до матеріалу виключається при використанні розгалужених програм. Якщо була отримана відповідь, яка показала, що студент володіє знаннями, закладеними у подальших фрагментах програми, дозволяється перейти до її наступної частини. У випадку неправильної відповіді пропонується вивчити додатковий матеріал або пояснюються помилки і студент повертається до початкової частини програми.

Американські психологи передбачали, що негайна позитивна відповідь є однією із умов, яка стимулює інтерес до навчання. Але підтриманню інтересу сприяє не тільки позитивне підтвердження, але й негативне. Коли студент дізнається, що допустився помилки, у нього з'являється потреба її виправити, щоб набути необхідні для цього знання.

Програмований метод (особливо за розгалуженою програмою) досить просто вирішує проблему індивідуалізації навчання. Студент обирає той темп проходження програми, який відповідає його здібностям і рівню знань. Відомо, що навчання буває цікавим за високої складності матеріалу, але й доступності.

Розгалужені програми дозволяють студенту самому обрати шлях, оптимальний за складністю й доступністю [7].

Щодо змішаної програми, то вона поки що мало розповсюджена, її цінність і недоліки ще не виявлені у процесі емпіричних досліджень.

Програмований метод вимагає забезпечення спеціально розробленими засобами (програмовані підручники, посібники, наприклад, збірник вправ, контрольних завдань, комп'ютери тощо), що на сьогодні, на жаль, не завжди має вища професійна школа. Сподіваємось, що це лише питання часу, оскільки програмоване навчання вирішує надзвичайно важливу проблему – проблему індивідуалізації навчання. Щоправда, у наш час ставлення до програмованого методу переглядається у зв'язку із можливістю широкого його використання у навчанні за допомогою комп'ютерів. Запрограмований комп'ютер (прикладні програми) виконує такі дидактичні функції, як надання інформації для закріплення у студентів знань (програма повторення), контроль і оцінка результатів навчання (контролюючі програми), залучення студентів до індивідуальних та групових форм вирішення завдань, в тому числі й стимулюючих програм, керування принципом навчання, яке реалізується за допомогою матеріалу, що зберігається в комп'ютері (репетиторські програми). Комп'ютер є й своєрідним банком педагогічної інформації, збирає, зберігає у своїй пам'яті відповіді студентів на запитання, передбачені програмою, кількість і види допущених помилок. Завдяки цьому викладач володіє інформацією про роботу всіх студентів аж до завершення навчання в університеті.

На включення студентів у самостійне розв'язання пізнавального завдання з використанням необхідних наукових джерел, обладнання, інформаційних технологій спрямований *науково-дослідний метод*. Для ефективності цього методу варто дотримуватися низки вимог: створення проблемної ситуації, управління студентами при виділенні пізнавального завдання; спонукання до пошуків гіпотези, перевірки її достовірності; надання допомоги у пошуках ефективних методів і резерву знань, необхідних для

розв'язання завдань; орієнтація студентів на проведення досліджень і систематизацію результатів проведеної роботи; включення студентів у самостійний аналіз перебігу та результатів проведеної роботи [6]. Основна ідея дослідного методу полягає у використанні наукового підходу до вирішення того чи іншого навчального завдання.

Використання науково-дослідного методу передбачає наступні *етапи*: визначення загальної теми дослідження, предмета й об'єкта дослідження; виявлення і формування загальної проблеми; формулювання гіпотез; визначення методів збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез; формулювання понять, узагальнень, висновків; застосування висновків.

1. *Визначення загальної теми дослідження, предмета й об'єкта дослідження.* При виборі теми екологічного змісту великого значення набуває соціальна, культурна, економічна та інша значимість. Накреслена ідея може бути осягнена лише після розгляду у певній системі знання, соціального явища, екологічно-економічної проблеми тощо. Тобто ідея може потягнути за собою цілу серію взаємопов'язаних проектів, що складають єдину систему, яку доцільно розглядати, аналізувати, послідовно вивчати, все глибше занурюючись у проблему, розглядаючи різні аспекти.

2. *Виявлення і формулювання загальної проблеми.* Перед студентами ставиться ряд проблем, запитань, обговорення яких веде до наступного кроку – формулювання загальної проблеми на основі часткових. Обговорення актуальності й новизни допоможе вирішити сформульовані проблеми.

3. *Формулювання гіпотез.* Студенти з допомогою викладача формулюють гіпотезу дослідження, яка в подальшому буде їм служити орієнтиром у пошуку потрібної інформації. Наприклад, гіпотеза може відповідати одному або декільком проблемним питанням, які обговорювалися раніше. Зазвичай гіпотези формулюються у вигляді певних відношень між двома і більше подіями, явищами.

4. *Визначення методу збору й обробки даних на підтвердження висунутих гіпотез.* Щоб визначити найбільш ефективні методи збирання й обробки даних з означеної проблеми, слід використовувати елементи методики навчання у співробітництві. У цьому випадку робота здійснюється у малих групах (3-4 студенти). Студенти й викладач повинні визначити методи дослідження (вивчити першоджерела, провести анкетування й інтерв'ю тощо), скоординувати їх у часі. Також обговорюються способи й джерела отримання інформації, методика їхньої обробки. Підходи можуть бути різними. Можна надати групам можливість зібрати інформацію з усіх гіпотез, щоб у подальшому інтегрувати її в найбільш переконливі докази. Як правило, це робиться у тих випадках, коли предмет дослідження невеликий за обсягом, але вимагає ретельного відбору й співставлення даних. Можна доручити кожній групі студентів знайти докази на підтвердження лише однієї із висунутих гіпотез. Кожна група, обговоривши свою думку у вузькому колі, виносить її на загальне обговорення. Викладач активно бере участь у цьому обговоренні, а у випадку необхідності, коректує і спрямовує хід думок студентів, пропонує додаткові джерела інформації.

5. *Збір даних.* На етапі збору даних студенти проводять самостійні дослідження або працюють у малих групах. При цьому вони визначають способи обробки даних (наприклад, статистичні дані перевіряють за допомогою електронних таблиць, визначення залежностей, побудови діаграм, укладання різного роду вторинних текстів з відповідними ілюстраціями із наукових статей, публіцистики, творів мистецтва, літератури, фольклору тощо). Таким чином визначають і спосіб оформлення результатів (наукова стаття в газеті чи журналі; подають роботи на науково-практичну чи науково-дослідну конференції регіонального або державного рівнів; відеофільм, презентація в Інтернет тощо).

6. *Обговорення отриманих даних.* Зібраний матеріал може бути представлений викладачу дисципліни або викладачам суміжних дисциплін, а також іншим групам студентів у тій чи іншій формі, про яку вони домовилися

на попередньому етапі дослідження (публічна презентація, звіт на конференції, організація рольової гри тощо). Студенти визначають її вірогідність, надійність і доказовість, задаючи доповідачу відповідні запитання: які джерела інформації використовувалися; чи являє собою дана інформація доказовістю на користь висунутої гіпотези чи проти неї; чи зможуть студенти вважати отримані дані достатньо доказовими і, якщо ні, то попросити групу продовжити дослідження.

7. *Перевірка гіпотез.* Якщо подана інформація задовольнила групу й викладача, настає наступний етап дослідження: гіпотези з означеної проблеми знову подаються всій групі, із них вибираються лише ті, які мають достатньо доказові аргументи. У деяких випадках, наприклад, у дослідженнях екологічної ситуації в агросфері, для доказовості висунутих гіпотез недостатньо лише теоретичних даних, а вимагається експериментальна перевірка, іноді багаторазова.

8. *Формулювання понять, узагальнень і висновків.* Із сукупності зібраних даних на основі встановлених зв'язків, висунутих раніше гіпотез, які стали твердженнями, робляться узагальнення. Всі вони фіксуються. Якщо думка студентів з кожного питання розходиться, не варто наполягати на одній версії, навіть якщо її дотримується більшість, включаючи й викладача. Кожен має право на власну аргументовану точку зору.

9. *Застосування підсумків і висновків.* Студенти роблять підсумки про можливість застосування отриманих висновків (наприклад, про екологічне майбутнє свого міста, селища, людства) і формулюють нові проблеми для сучасного і майбутнього.

Беручи участь у науково-дослідній роботі, студенти засвоюють готові форми соціального життя, формують власну екологічну культуру, набувають практичного еколого-професійного досвіду, займають активну життєву позицію, яка допомагає їм самоактуалізуватися й самореалізуватися.

Із загального огляду методів формування екологічної культури можна зробити висновок, що вони характеризуються великим арсеналом дидактичних

одиниць. Тому викладачам треба добре знати сутність розмаїття методів навчання, володіти майстерністю, щоб творчо втілювати надбання педагогічної теорії й практики екологічної педагогіки у практичну діяльність.

Варто пам'ятати, що методи навчання як своєрідний набір інтелектуального інструментарію пізнавальної діяльності викладача і студентів не є алгоритмізованими одиницями. Оскільки педагогіка є наукою і мистецтвом одночасно, то й підхід до вибору методів навчання має ґрунтуватися на творчості викладача, з одного боку, і відповідати принципам системності – з іншого. По-перше, у методах навчання важливо бачити те, що вони є способом руху пізнавальної діяльності студентів; визначають логічний шлях оволодіння знаннями, уміннями й навичками; відіграють роль інструмента обміну інформацією між учасниками навчального процесу; регулюють пізнавальну діяльність студентів; сприяють стимуляції навчання; є способом аналізу й оцінювання навчальної діяльності, що скеровує особистість до оволодіння екологічною культурою. По-друге, необхідно забезпечувати системність та інтегративність у підході до вибору тих чи інших методів, глибоко розуміючи при цьому внутрішні зв'язки і взаємозалежність між ними на рівні функціональних ознак, оскільки сама екологічна культура є багатоаспектним та інтегративним явищем.

Література

1. **Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : підручник для студ., аспір. та молодших викл. вищих навчальних закладів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 557 с.

2. **Краудер Н. О.** О различиях между линейным и разветвленным программированием // Программированное обучение за рубежом / Н. О. Краудер. – М. : Просвещение, 1968. – С. 58-67.

3. **Кудрявцев Т. В.** Некоторые психолого-дидактические вопросы проблемного обучения / Т. В. Кудрявцев // Советская педагогика. – 1967. – №8. – С. 61-71.

4. **Кузьмінський А. І.** Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
5. **Лернер И. Я.** Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981. – 186 с.
6. **Слепкань З. І.** Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник / З. І. Слепкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.
7. **Совгіра С. В.** Методика навчання екології / С. В. Совгіра. – К.: Науковий світ, 2007. – 450 с.
8. **Стецюк К.В.** Формування екологічної культури фахівців вищої аграрної школи: Монографія / К.В.Стецюк. – Луганськ: Вид-во Елтон-2. – 2011. – 212 с.

Stetsyuk K.

Methods of formation of ecological culture of the future specialists.

The article deals with the essence of ecological culture formation methods of future specialists for the purpose of ecologization of higher school educational process. Particularly, educational methods variety, educational skills, introduction of ecological pedagogy theory achievements into practice, system and integration in the choice of methods, regulation of students' cognitive activity – all these are the method of analysis and estimation of education directing personality to mastering ecological culture. Taking part in the scientific-research work, students learn the ready-made forms of social life, form its own environmental culture, acquire practical ecological and professional experience, take an active vital position, which helps them самоактуалізуватися and self-actualize.

With a General review of the methods of formation of ecological culture, we can conclude that they are characterized by a large range of didactic units. Therefore, teachers need to know the essence of a variety of methods of training, possess the skills to creatively translate the wealth of pedagogical theory and practice of environmental pedagogy in practical activity.

Key words: method, reproductive, productive, problem-searching, programmed, scientific research.

Відомості про автора

Стецюк Кіра Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри історії та українознавства Луганського національного аграрного університету. Коло наукових інтересів – ефективні шляхи підвищення

підготовки сучасного спеціаліста; формування екологічної культури майбутніх аграріїв у контексті збалансованого розвитку.

Контактний телефон: 066-872-16-23

Стаття надійшла до редакції 28.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

М.В. Федоренко, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

ЩОДО ДІАГНОСТИКИ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННОСТЕЙ ВЧИТЕЛЯ

Федоренко М.В.

Щодо діагностики професійних цінностей вчителя

У статті розглядаються проблеми формування професійних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. Визначені поняття „цінність”, „ціннісні орієнтації”, „професійні цінності”. Представлені результати діагностики професійних цінностей у майбутніх учителів початкових класів. У статті автором були проаналізовані підходи щодо формування професійних цінностей у майбутніх учителів початкової школи. Для створення діагностичного комплексу автор спирається на ідеї С. Братченка, який узагальнив класичні роботи психологів-гуманістів. Ґрунтуючись на ці ідеї, були сформульовані завдання для діагностики ціннісного ставлення до дитини.

Ключові слова: цінність, ціннісні орієнтації, професійні цінності.

Федоренко М.В.

Особенности диагностики профессиональных ценностей учителя

В статье рассматриваются проблемы формирования профессиональных ценностей у будущих учителей начальной школы. Обозначены понятия “ценность”, “ценностные ориентации”, “профессиональные ценности”. Представлены результаты диагностики профессиональных ценностей у будущих учителей начальных классов. В статье автором были проанализированы подходы к формированию профессиональных ценностей у будущих учителей начальной школы. Для создания диагностического комплекса автор положил в основу идеи С. Братченко, который обобщил классические работы психологов-гуманистов. Основываясь на эти идеи, были сформулированы задания для диагностики ценностного отношения к ребенку.

Ключевые слова: ценность, ценностные ориентации, профессиональные ценности.

Сучасному українському вчителеві доводиться працювати у розмаїтті ціннісних установок, які поділяє сучасне суспільство. Між тим, слід зауважити, що провідні цінності вчителя зосередилися на предметно-діяльнісному боці, де головна увага приділяється змісту та способам діяльності, залишаючи поза

увагою особистість дитини. Ось чому надзвичайно актуальним стає аксіологічний підхід до підготовки майбутніх вчителів, згідно з яким педагогічна освіта повинна не тільки забезпечити засвоєння професійних знань та вмінь, а й розвинути ціннісну свідомість педагога.

На сьогоднішні актуальним є ідеал, який орієнтує особистість на засвоєння гуманістичних цінностей. Визначна роль цінностей як організатора людської діяльності підкреслюється багатьма дослідниками в галузі філософії (А. Здравомислов, Е. Ільєнков, В. Тугаринов та ін.). Крім того, у більшості філософських і психологічних концепцій (Л. Гозман, М. Каган, С. Рубінштейн, В. Ядов) саме рівень цінностей уявляється найвищим у диспозиційно-ієрархічній структурі особистості. На думку О. Гогоберідзе, цінності визначають смисл життя людини, у тому числі й професійного, як стрижень життєвої стратегії, а відтак ціннісні орієнтації – найважливіший компонент у структурі особистості, який виконує функцію організації й регулювання будь-якої діяльності.

Мета статті – дослідити сутність поняття “професійні ціннісні орієнтації” вчителя. Розробити та провести діагностику ціннісного ставлення до дитини.

Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професійної діяльності, спонукає людину до пошуку творчості, удосконалює у свідомості студента умовну модель майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у професійному саморозвитку.

У сучасних словниках категорію цінностей розглядають по-різному. Цінностями визначають явища матеріального й духовного плану, що мають позитивну значущість, тобто здатні задовольняти певні потреби суспільства чи окремої людини. Також цінностями вважають продукт (предмети чи абстрактні ідеї) активної діяльності людини, спрямованої на трансформацію особистісних смислів орієнтацій. Крім того, цінності трактують як етичні ідеали, основні переконання й цілі індивідуума чи суспільства.

У межах психолого-педагогічних досліджень проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. М. Заброцький справедливо вважає, що цінності – це те, що людина особливо цінує в житті, чому надає особливий позитивний життєвий смисл. На думку Б. Братуся, цінності – це усвідомлений і прийнятий людиною загальний сенс життя.

У пропонованій інтерпретації термін „цінність” виступає синонімом таких понять, як смисл та значущість. Учений наголошує також і на тому, що практичне ставлення людини до світу полягає у виділенні нею значущих предметів, уявлень, цінностей. Життєві цінності й потреби впливають на людину та детермінують її поведінку [6, с. 130 – 139]. Цю думку розвиває й С. Єрмакова, яка вважає, що цінності – це усвідомлені смислові утворення особистості [5].

Цінності пов’язані з людськими потребами й інтересами у системі їх багатогранних суспільних відносин. З великої кількості цінностей суб’єкт, як правило, обирає ті, що входять до особистісної системи цінностей. У цьому контексті Т. Бутківська надає психолого-педагогічний зміст поняттю „цінність” через розуміння залежності цінностей особистості від потреб суспільства. У такому разі суб’єкт сам виступає як цінність, а цінності трактуються як елементи структури свідомості особистості [2]. Синонімічними поняттями до цінностей є, на думку багатьох дослідників, інтереси й переконання. Саме через інтереси та переконання утворюються особистісні цінності, що виявляються у вигляді складної сукупності суперечливих мотивів і стимулів. Так, Г. Майборода та О. Кретова особливого значення в педагогічній теорії надають цінностям духовного характеру – це цінності наукових знань, прогресивних ідей, високих моральних та естетичних уявлень. Вони є ознаками духовного здоров’я й духовної зрілості особистості та суспільства.

Психологічні дослідження доводять наявність у ціннісних орієнтаціях елементів спрямованості особистості – ідеалів, настанов, потреб, інтересів, мотивів (О. Леонт’єв, Д. Узнадзе). На думку С. Єрмакової [5], ціннісні

орієнтації – це спрямованість суб'єкта на діяльність і певні цінності. С. Єрмакова наголошує також на тому, що професійні цінності – це важливий момент у підготовці та професійному становленні майбутнього вчителя. Передумовою професійного становлення майбутнього вчителя є зростання його професійної позиції, яка розглядається як складна система цінностей особистості, де установки, інтереси, світоглядні категорії і ставлення суб'єкта до загальнолюдських цінностей на єдиній основі регулюють практичну діяльність.

При визначенні професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів ми спиралися на позиції різних авторів. Зокрема, М. Тітма [7, с. 206 – 245], думку якого ми поділяємо, в ставленні до професійної діяльності визначає такі цінності: цінності професії, що пов'язані з самовизначенням у професійній діяльності; цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства; цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії; цінності вищого гатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії.

В. Сластьонін виокремлює поняття “професійно-ціннісні орієнтації”, які трактує як систему стійких вибіркового відносин вчителя до найбільш значущих аспектів професійної діяльності, що формуються на основі широкого спектру всіх духовних відносин особистості.

Розглядаючи професійно-ціннісні орієнтації як відношення до значущих аспектів професійної діяльності можна виокремити декілька типів відношень педагога:

- відношення до педагогічної діяльності, що визначається метою та особистісним смислом професійної діяльності;
- відношення до суб'єкта професійної діяльності – особистості вчителя, до самого себе, що визначається педагогічною Я-концепцією, проектуванням професійно-особистісного саморозвитку;

- відношення до суб'єкта-об'єкта професійної діяльності, тобто до особистості учня, що визначається безумовною любов'ю та проектуванням його розвитку.

Отже, слід зазначити, що всі професійні цінності взаємозумовлені та взаємопов'язані між собою, але ми наголошуємо на тому, що провідною смислотвірною професійно-педагогічною цінністю є особистість дитини, учня.

При виокремленні професійних цінностей майбутніх педагогів значущості набувають провідні ідеї екзистенціально-гуманістичного підходу. Представники екзистенціально-гуманістичної педагогіки й психології, зокрема М. Бахтін, С. Братченко, Дж. Бюдженал, С. Рубінштейн найвищою цінністю вважають специфіку людського буття, тобто визначення пріоритету живої реальності внутрішнього світу конкретної людини, її суб'єктного досвіду, пізнання “людяності в людині”.

Отже, саме визнання педагогом найвищої цінності дитини та її особистісного розвитку має слугувати орієнтиром у визначенні смислу подальшої професійної діяльності.

Як зазначає Б. Додонов [3], об'єктивне значення діяльності та її особистісний смисл не повинні розходитися одне з одним. Якщо ця діяльність спрямована на створення певних цінностей, то саме вони й повинні бути основним мотивом діяльності суб'єкта.

О. Донцов [4] у своїх дослідженнях відзначає, що більшість молодих вчителів вважають головною якістю особистості вчителя “любов до дітей”. У той же час розвиток особистості дитини не виступає для них провідним мотивом діяльності. Зважаючи на це, можна говорити про “педагогічний егоцентризм” – бажання поставити себе у центр навчально-виховного процесу, а також “предметоцентризм” – спрямованість на зміст навчальних предметів та методикау їх викладання. Практика свідчить про відсутність у більшості педагогів сприйняття кожної дитини як особистості, як індивідуальності, як суб'єкта життєтворчості, вміння вбачати в особистісному рості та духовному удосконаленні дитини мету й смисл своєї діяльності.

В експериментальних дослідженнях О. Донцова педагоги пропонували характеристики “ідеального” учня. Змальовуючи особистість учня, вчителі використовували якості, що відображають ділові риси особистості (організованість, відповідальність, виконує всі завдання та ін.). На нашу думку, це свідчить про те, що педагоги у своїй більшості не сприймають внутрішній світ дитини, тим самим не спрямовують свою діяльність на його саморозвиток.

Зважаючи на неоднозначність позицій ставлення педагогів до дитини, можна говорити й про суперечливість проблеми діагностування професійно-особистісних цінностей як педагогів-практиків, так і майбутніх учителів. Отже, вирішуючи це завдання в контексті власного дослідження, ми виходили з твердження, що ціннісне ставлення до дитини засноване на гуманістичних цінностях, тобто проявляється у відношенні як до суб’єкта, рівного собі. Таким чином, можна вважати, що провідною системоутворюючою професійною цінністю педагога виступає ціннісне ставлення до дитини, а критеріальною ознакою цього слугує спрямованість педагога на її саморозвиток.

Для створення діагностичного комплексу ми виходили з ідеї С. Братченка [1, с. 19 – 30], який узагальнив базисні установки особистості й, ґрунтуючись на класичних працях психологів-гуманістів, виділив основні критерії особистісного зростання: прийняття себе (визнання себе й безумовна любов до себе такого, який я є, ставлення до себе як до “особистості, гідної, здібної до самостійного вибору”); відкритість внутрішньому досвіду переживань; розуміння себе; відповідальна свобода; цілісність; динамічність; прийняття інших; розуміння інших; соціалізованість; творча адаптивність.

Ґрунтуючись на представлених критеріях особистісного розвитку, ми сформулювали завдання для діагностики ціннісного ставлення до дитини, які узагальнили в таблиці 1.

Таблиця 1

Завдання для діагностики ціннісного ставлення до дитини

Позиція невіри	Позиція віри
1. Прийняття себе.	

Позиція невіри	Позиція віри
<ul style="list-style-type: none"> • Деякі якості особистості дитини можуть бути компенсованими за рахунок інших якостей. • Формування певних якостей особистості – найважливіший педагогічний процес. • Багато особистісних особливостей дитини можуть бути скореговані, щоб зробити її життя кращим. 	<ul style="list-style-type: none"> • В процесі виховання необхідно допомогти побачити дитині її кращі якості. • Краща допомога дитині – допомогти побачити її хороші перспективи. • Надання можливості вибору – головний засіб розвитку особистості.
<p>2. Відкритість внутрішньому досвіду переживань.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Неправильну, негативну думку про себе можна компенсувати успіхами в навчанні. Серед внутрішніх переживань дитини існують такі, що потребують корекції. • Погляд дитини на себе й світ необхідно формувати, інакше це загрожує наслідками. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дитина повинна бути відкрита для будь-яких емоцій і переживань. • Необхідно допомогти прийняти деякі емоції, навіть якщо вони неприємні. • Як дитина буде ставитися до себе та до інших – це її вибір. Головне - допомогти їй побачити можливість цього вибору.
<p>3. Розуміння себе.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Розуміння себе – це навичка, яку неможливо отримати без допомоги дорослого. • Працюючи з підсвідомістю дитини, можна скорегувати її знання про себе й розуміння себе. • Щоб зрозуміти свої дійсні думки та почуття, дитина повинна спочатку 	<ul style="list-style-type: none"> • Необхідно дорожити тим досвідом пізнання себе, який дитина набула, навіть якщо цей досвід негативний. • Почуття завжди реальні – ось що потрібно дати зрозуміти дитині. • Прагнення до свого власного ідеалу – це найцінніше, що можна

Позиція невіри	Позиція віри
навчитися бачити й відчувати інших людей.	прищепити дитині.
4. Відповідальна свобода.	
<ul style="list-style-type: none"> • Ініціативи дитини потрібно контролювати. • Думку дитини про різні речі потрібно формувати. • Суспільні норми – головний орієнтир у розвитку особистості дитини. 	<ul style="list-style-type: none"> • Чим більше починань робить дитина – тим краще. • Дитина має право на свою “нескореговану” думку. • Внутрішні норми й правила повинні допомагати дитині орієнтуватися в суспільстві.
5. Цілісність.	
<ul style="list-style-type: none"> • Дитину потрібно якомога раніше привчати “розкладати по полицках” свої особистісні особливості. • Розвитком дитини рухають протиріччя її особистості. • Внутрішній світ дитини перебуває в протиріччі з реальністю і це неминучий факт. 	<ul style="list-style-type: none"> • Потрібно приймати дитину такою, як вона є, з усіма гарними й поганими якостями. • Цілісна особистість розвивається швидше, ніж та, яка рухома протиріччями в собі. • Внутрішній світ дитини прагне до гармонії із зовнішнім і розвивається за рахунок цього.
6. Динамічність.	
<ul style="list-style-type: none"> • Необхідно формувати постійність особистісних якостей. • Мінливість уявлень про себе – не краща якість. • Корекція особистісних змін може привести до позитивної постійності особистості. 	<ul style="list-style-type: none"> • Розвиток дитини – це низка постійних змін уявлень про себе, свої особистісні якості. • Потрібно допомогти дитині зрозуміти, що вона насправді може бути різною.

Позиція невіри	Позиція віри
7. Прийняття інших.	
<ul style="list-style-type: none"> • Негативне ставлення до інших людей вимагає корекції. • Потрібно привчати дитину правильно відноситися до деяких людей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дитина має право відноситися до інших людей так, як вона захоче. • Дитина повинна знати про будь-які прояви людської натури. • Дитина повинна сама вибирати як ставитися до різних проявів інших людей.
8. Розуміння інших.	
<ul style="list-style-type: none"> • В процесі навчання розумінню інших, справедлива приказка “не хочеш – примусимо, не можеш – навчимо”. • Потрібно прищеплювати дитині правильне розуміння інших людей. 	<ul style="list-style-type: none"> • Дитина може навчитися розуміти інших лише якщо інші розуміють її. • Розуміння дій і вчинків інших людей – це природна здатність дитини. • За сприятливих умов дитина може сама навчитися розуміти дії і вчинки інших людей.
9. Соціалізованість	
<ul style="list-style-type: none"> • З деякими людьми неможливо налагодити нормальні стосунки й про це потрібно розповідати дитині. • Твердо стояти на своїй позиції – це шлях до успішного вирішення багатьох проблем. 	<ul style="list-style-type: none"> • З будь-якою людиною можна знайти “точку рівноваги” й дитині потрібно допомогти навчитися це робити. • Не боятися змінити свою позицію – це ознака гнучкості мислення, що призводить до успіху в спілкуванні.
10. Творча адаптивність.	

Позиція невіри	Позиція віри
<ul style="list-style-type: none"> • Дитину потрібно “озброювати” різними засобами вирішення життєвих ситуацій. • Творчість – це технологія формування особистості. 	<ul style="list-style-type: none"> • У скрутних ситуаціях потрібно підтримати творчі ідеї дитини. • Творчість – це природний стиль життя.

Отже, подальшим розгортанням нашого дослідження є діагностика ціннісного ставлення до дитини майбутніх вчителів початкової школи.

Основною базою для експериментальної роботи був обраний Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, зокрема студенти 1 – 5 курсів спеціальності “Початкова освіта” Інституту педагогіки й психології ЛНУ імені Тараса Шевченка. На різних етапах дослідження було залучено 83 студентів.

Отже, представимо результат проведеного тесту “Що Ви розвиваєте у дитині”.

Зазначимо, що фактори “Формування й корекція” і “Виправлення та компенсація” визначають провідну роль педагога, який вважає, що в дитині потрібно все виправляти, вчитель не достатньо вірить у сили самої дитини. Фактори “Допомога у виборі” та “Допомога в актуалізації” демонструють позиції екзистенціально-гуманістичного підходу, де педагогом найвищою визнається цінність дитини та її особистісний саморозвиток.

У процесі проведеної експериментальної роботи ми отримали наступні результати. Так, фактор “Формування й корекція” у відсотковому відношенні проявився більш ніж у половини студентів – 53%. Фактор “Виправлення та компенсація” був виявлений у 25% студентів, у той час як фактори “Допомога у виборі” та “Допомога в актуалізації” виявили менш ніж половина майбутніх вчителів початкової школи – відповідно, 12% і 10%.

Як бачимо, типи ставлення до дитини у вибірці студентів виражені приблизно однаково. Можна відзначити незначне підвищення факторів “Формування й корекція” та “Допомога в актуалізації”.

Отже, отримані результати свідчать про те, що для більшості студентів - майбутніх учителів початкової школи розвиток особистості дитини не виступає провідним мотивом діяльності. Бажання поставити себе в центр навчально-виховного процесу продемонструвала більшість студентів. Результати діагностики, які ми отримали, також свідчать про відсутність у більшості студентів сприйняття внутрішнього світу дитини її індивідуальності, особистості, бачення дитини як суб'єкта життєтворчості, а також вміння вбачати в особистісному рості та духовному удосконаленні дитини мету й смисл своєї діяльності.

Таким чином, проведена діагностика дає нам можливість зробити висновок про те, що одним із провідних завдань професійної підготовки є формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів початкової школи, що допоможе актуалізувати провідні мотиви професійної діяльності з виведенням на перше місце допомогу у саморозвитку особистості дитини.

Література

1. **Братченко С. Л.** Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С. Л. Братченко // Журнал практикующего психолога. – 1998. – № 1. – С. 19 – 30.
2. **Бутківська Т. В.** Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. — № 1 (14). – С. 130 – 137.
3. **Додонов Б. И.** Эмоция как ценность. – М., 1978. – 272 с.
4. **Донцов А. И.** Проблемы групповой сплоченности – М., 1991.
5. **Єрмакова С. С.** Формування професійно-педагогічних цінностей у майбутніх учителів початкових класів: Дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04. спец. / Південноукраїнський державний педагогічний ун-т імені К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 266 с.
6. **Психология личности в трудах отечественных психологов.** – СПб. : Изд-во „Питер”, 2000. – 480 с. – С. 130 – 139.
7. **Титма М. Х.** Ценности профессии абитуриентов. В кн.: Социально-профессиональная ориентация молодежи. / Отв. ред. М. Х. Титма. Тарту, 1973.

Fedorenko M.

Features of diagnostics of professional values of teacher

In the article the problems of professional preparation future teachers of primary school are shown. The principles of professional preparation future teachers of primary school are determined. In the article the problems of forming of professional values are examined for the future teachers of initial school. Concepts “value”, “valued orientations”, “professional values, are marked”. The results of diagnostics of professional values are presented for the future teachers of initial classes.

The problems of forming of valued and semantic attitude toward a profession for the future teachers of preschool and primary school education are examined in the article. The concept “valued and semantic attitude” is considered, author’s positions about forming valued and semantic attitude toward a profession for future teachers are analyzed. The terms of forming of valued and semantic attitude of students are certain to professional-pedagogical activity. The researching results of valuable orientations among future teachers of the grade school are presented and several forms of working with students for shaping valuable orientations are offered. In the article the author has analyzed the approaches to the formation of professional values of future elementary school teachers. To create a diagnostic complex author based his ideas S. Bratchenko, who synthesized the classical works of the humanist psychologists. Based on these ideas have been formulated set of values for the diagnosis of a child.

Key words: value, valuable orientations, professional values.

Відомості про автора

Федоренко Марина Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблематики підготовки фахівців на засадах суб’єктного підходу.

Контактний тел.: 0506211026

Стаття надійшла до редакції 04.12.12

Прийнято до друку 26.04.13

І.О. Черних, Луганський медичний університет

УРАХУВАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СТВОРЕННЯ МОВЛЕННЄВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ ПІД ЧАС РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Черних І.О.

Урахування особливостей створення мовленнєвих висловлювань під час розвитку мовленнєвих умінь і навичок майбутніх лікарів

У статті розглянуто з точки зору психолінгвістики основні етапи створення мовленнєвих висловлювань. На основі визначених етапів виділено етапи створення мовленнєвих висловлювань у професійних ситуаціях спілкування лікарів. Доведено, що розуміння суті виділених етапів побудови мовленнєвих висловлювань медиків дає можливість створити ефективну методику розвитку мовленнєвих умінь і навичок майбутніх лікарів. Обґрунтовано доцільність використання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) завдань, що передбачають моделювання професійних ситуацій спілкування, розвивають уміння визначати зміст, план, композицію майбутнього висловлювання, поповнюють словниковий запас, навчають користуватися порядком слів у реченні, коректувати усне й писемне мовлення.

Ключові слова: професійне мовлення, майбутні лікарі, мовленнєві вміння та навички, створення мовленнєвого висловлювання, етапи створення висловлювання.

Черных И.А.

Учёт особенностей порождения речевых высказываний во время развития речевых умений и навыков будущих врачей

В статье рассмотрены с точки зрения психолингвистики основные этапы порождения речевых высказываний. На основе описанных этапов выделены этапы порождения речевых высказываний в профессиональных ситуациях общения врачей. Доказано, что понимание сути этапов порождения речевых высказываний медиков даёт возможность создать эффективную методику развития речевых умений и навыков будущих врачей. Обосновано целесообразность использования на занятиях по украинскому языку (профессионального направления) заданий, которые предусматривают моделирование профессиональных ситуаций общения, развитие умений определять содержание, план, композицию будущего высказывания, пополнение словарного запаса, коррекцию устной и письменной речи.

Ключевые слова: професійна реч, будучі лікарі, речеві вміння і навички, породження речевого висказування, етапи породження висказування.

Одним з найважливіших завдань вищої освіти є здійснення розвитку українського професійного мовлення студентів, які зможуть виявляти стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування. Не є винятком і професійна підготовка майбутніх лікарів. Професія лікаря вимагає підвищеної уваги до розвитку мовлення майбутнього фахівця, оскільки лікар демонструє свій професіоналізм не тільки знаннями, а й вмінням встановлювати, підтримувати контакт з пацієнтом, переконувати, доводити правильність лікування.

Із психологічної точки зору розвиток мовленнєвих умінь і навичок студентів – майбутніх медиків – вимагає врахування особливостей їхньої мовленнєвої діяльності, зокрема процесу створення мовленнєвого висловлювання. *Метою статті* стало визначення етапів створення висловлювань у професійній діяльності лікарів для розуміння суті процесів оволодіння мовленням та врахування їх під час створення методики розвитку мовленнєвих умінь і навичок у майбутніх медиків.

Створення мовленнєвого висловлювання в психології розглядалось у таких аспектах: оволодіння навичками граматичного структурування мовленнєвого висловлювання та операціями з синтаксичними засобами побудови висловлювань – І. Горєлов, В. Овчинников, Д. Слобін, А. Шахнарович та ін.; програмування та планування мовленнєвого висловлювання – В. Овчинников, Н. Краєвська.

У процесі створення мовлення психолінгвісти надають значну роль виникненню мети, яку вони вважають основою мовленнєвої дії. Мету визначають як усвідомлені мотиви дії, вчинку та окреслюють за схемою: ситуація – потреби – їх усвідомлення – мотиви – визначення мети – мета дії .

М. Львов вважає, що мовленнєва ситуація стимулює висловлювання та породжує мотиви мовленнєвого висловлювання, а також впливає на мовну

структуру [6, с. 61]. У професійному спілкуванні лікаря бувають ситуації різного характеру. Лікар може спілкуватися з пацієнтом, родичами пацієнта, медичним персоналом. Залежно від цього виникають мотиви різного напрямку (за Б. Скіннером): вимога (до виконання певної дії), звертання інформаційного характеру (повідомлення), бажання висловити в розгорнутій мовній формі (сформулювати) будь-яку думку [7]. Тому необхідно ввести до процесу розвитку мовленнєвих умінь і навичок у майбутніх лікарів навчальні мовленнєві ситуації, оскільки розгорнуте орієнтування є необхідною умовою та передумовою породження висловлювання. Такий підхід дає змогу навчити студентів орієнтуватися в типовій мовленнєвій ситуації та визначати такі її компоненти: 1) тематичний зміст висловлювання; 2) цільову настанову висловлювання; 3) стосунки між учасниками спілкування; 4) ставлення того, хто говорить, до змісту висловлювання; 5) підготовленість – спонтанність висловлювання.

У професійній діяльності лікарів мотивом створення мовленнєвого висловлювання може стати потреба визначити деталі захворювання чи стану хворого. Моделювання відповідних ситуацій в аудиторії спонукатиме студентів до активізації різних видів мовленнєвої діяльності.

Етап створення мовленнєвого висловлювання, на якому мовець чітко усвідомлює його мету, тему, головну думку, учені називають *мотиваційним*.

Наступний етап – етап *внутрішнього програмування* – О. Леонт'єв визначає як „процес побудови змістової схеми, на основі якої породжується мовленнєве висловлювання” [5, с. 7]. У ньому розрізняють два компоненти: 1) різнопланове орієнтування в умовах реалізації діяльності; 2) планування, програмування й внутрішню змістову та мовну організацію мовленнєвої діяльності.

Г. Іваницька, Н. Іпполітова, М. Львов вважають, що на цьому етапі „здійснюється основна мисленнева діяльність над змістом майбутнього висловлювання: його обсягом, планом, композицією, добираються факти,

аргументи” [4, с. 66], а також „вибір класу (характеру) мовленнєвої поведінки, формування первісної уяви про жанр та стиль висловлювання” [3, с. 65].

Під час реалізації етапу внутрішнього програмування майбутній лікар має оволодіти вмінням визначати зміст, план, композицію, жанр, стиль майбутнього висловлювання.

Третій етап, який виділяють психолінгвісти в процесі породження мовленнєвого висловлювання, – *семантико-граматичне структурування*. Сутність цього етапу полягає в „мовному оформленні мовлення” [6, с. 70]. Під час цього етапу відбувається виклад спланованого змісту за допомогою мовних засобів, що відбираються з урахуванням усвідомлення ситуації спілкування, теми й головної думки та запасу мовних засобів. Обране за значенням слово знаходить своє місце в синтаксичній структурі й набуває граматичних характеристик виконання ролі, що визначається граматичною формою першого (або ключового) слова.

М. Львов виділяє такі три етапи семантико-граматичного структурування, що діють не поступово, а одночасно: вибір слова, порядок слів у реченні, граматичне маркування [6, с. 70].

Складність вибору слів у тому, що довготривала пам’ять людини містить десятки тисяч слів та їх значень. У процесі створення мовленнєвого висловлювання швидкість вибору потрібного слова дуже велика: за долю секунди треба вибрати в пам’яті з великої кількості слів найбільш точне для вираження думки, задуму. Практика свідчить, що в мовленні студентів, особливо в усному, спостерігається висока повторюваність одних і тих же слів, як правило, стилістично нейтральних та маловиразних, що свідчить про незначний словниковий запас студентів. Типовими є такі недоліки: змішування паронімів, використання слова в невласивому для нього значенні, лексичні повтори. Студенти – майбутні медики – під час відповідей на занятті іноді неточно добирають слова для висловлення власної думки. Готуючись до семінарських занять, вони намагаються завчити матеріал підручника, щоб не

користуватись власним словниковим запасом. Це свідчить про труднощі вибору слів у процесі породження мовленнєвих висловлювань студентами.

М. Львов доходить висновків, які, на наш погляд, доцільно враховувати в процесі розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: 1) слова, що зберігаються в пам'яті, можуть бути індуковані, активізовані частим використанням; 2) такі слова порівняно легко видобуваються з пам'яті; 3) слова обираються не поодинокі, а в системі побудови речення або навіть кількох речень, цілого компонента тексту; 4) значна кількість слів пов'язана асоціативно, причому ступінь асоціативності неоднаковий; 5) дуже асоційовані пари слів легше за інших включаються в конструкцію мовлення; 6) слова, або їх еталони, зберігаються в системі, що полегшує вибір; 7) механізм вибору слів потребує постійного тренування [6, с. 74]. Це доводить, що робота над доречним, з урахуванням вимог контексту, використанням мовних засобів у мовленні повинна проводитися лише в системі розвитку мовленнєвих умінь і навичок, а не замикатися в собі. Тільки за таких умов проблема вибору слова з низки синонімічних або близьких за функцією наповнюється практичним змістом, стає навчальною проблемною ситуацією, а сам вибір отримує мотивацію в змісті мовлення, а також в умовах та завданнях спілкування.

Порядок слів у реченнях в українській мові відносно вільний. При визначенні порядку слів на етапі внутрішньої підготовки є аспекти, які впливають на нього, – це традиція, зміст (логіка), правила, індивідуальний смак мовної особистості. Найбільш повно й логічно пояснює та визначає порядок слів у реченні теорія його актуального членування, яку розробляли А. Вейль, О. Лаптева, В. Матезіус, Г. Пауль та інші.

Речення в контексті містить початкову частину повідомлення – тему, або дане, і те, що повідомляється про неї, – рему (нове). Послідовність членів може бути різною, відповідно змінюється тема й рема. Порядок слів у реченні може змінювати зміст речення, а також варіанти порядку слів допомагають виражати відтінки змісту й оцінювальну позицію мовця. На жаль, на етапі семантико-граматичного структурування студенти не завжди усвідомлюють і не

використовують у власному мовленні таку можливість. Завдання викладача полягає в тому, щоб навчити студентів за допомогою порядку слів у реченні впливати на зміст сказаного та виражати свою оцінювальну позицію.

Грамматичне маркування – уведення в мовлення, що формується, закінчень для відмінюваних та дієвідмінюваних слів. Як зауважує М. Жинкін, слова не зберігаються в пам'яті в повній формі й кожен раз „синтезуються за певними правилами”. Під час створення висловлювання із слів діють особливі семантичні правила – сполучуваності пари, причому ці правила є свого роду „фільтром, що забезпечує осмисленість висловлювання” [1]. Створення відповідної граматичної конструкції речення здійснюється на основі визначення ролі граматичної форми першого або ключового слова в словосполученні або реченні. Для інших елементів створюваного висловлювання визначається їх місце в загальній синтаксичній схемі, конкретна морфологічна реалізація місця в схемі та граматичні ознаки, усі семантичні та акустико-артикуляційні ознаки.

Ці три аспекти забезпечують мовне вираження змісту на вербальному рівні й вимагають уваги викладача при розвитку мовленнєвих умінь і навичок у студентів.

Етап семантико-граматичного структурування завершується інтелектуальними операціями семантико-синтаксичного „прогнозу” відповідності підготовленого до реалізації мовленнєвого висловлювання його програмі, загальному „контексту” мовлення та ситуації мовленнєвого спілкування [4, с. 264]. Ураховуючи результати проведеного аналізу, зазначимо, що на цьому етапі суб'єктом мовленнєвої діяльності приймається рішення про „запуск” мовленнєвого висловлювання в зовнішньому плані, тобто його озвучування, рішення про внесення „коректив” у зміст або мовне оформлення мовленнєвого висловлювання, або рішення про відміну мовленнєвої дії.

У процесі продукування мовленнєвого висловлювання на визначеному етапі студенти мають навчитися обирати слова із запасу мовних засобів,

визначати порядок слів шляхом визначення теми й реми в реченні та визначати ключові слова, морфологічні й граматичні ознаки елементів речення.

Четвертий етап створення мовленнєвого висловлювання – це *реалізація зовнішнього мовленнєвого висловлювання* – комунікативний перехід до зовнішнього мовлення (акустичного й графічного), „мовлення для інших”. Цей етап передбачає виклад спланованого (на другому етапі) змісту за допомогою мовних засобів, які відбираються (на третьому етапі) з урахуванням обдуманих (на першому етапі) ситуації спілкування, теми й головної думки висловлювання. Здійснення названого етапу відбувається на основі низки взаємопов’язаних операцій, що забезпечують процес фонації, звукоутворення, відтворення послідовності звукосполучень (складів), операцій продукування цілих „семантичних” звукокомплексів (слів), операцій, що забезпечують потрібну ритміко-мелодійну та мелодико-інтонаційну організацію мовлення. Цей процес здійснюється на основі реалізації фонаційної, артикуляційної, ритміко-складової та темпо-ритмічної „автоматизованих” програм зовнішньої реалізації мовлення, в основі яких лежать відповідні навички вимови.

Реалізація зовнішнього мовленнєвого висловлювання передбачає вміння виділяти фонемний склад слів, під час говоріння – правильно вживати інтонацію, паузи, міміку, на письмі – вживати буквений код, орфографію, редагування.

Перевірка результатів мовленнєвої діяльності – важливий етап створення мовленнєвого висловлювання. Він передбачає перевірку того, наскільки отримані результати відповідають меті, головній думці, темі, програмуванню мовленнєвого висловлювання, які передбачались на першому та другому етапах. Г. Іваницька зауважує, що в усному мовленні цей етап збігається в часі з реалізацією зовнішнього мовлення, оскільки контроль за дієвістю висловлювання повинен здійснюватися одночасно з його реалізацією. Під час реалізації мовлення необхідно залежно від реакції слухачів його редагувати, коректувати. При писемному мовленні – удосконалювати написане

відповідно до мети спілкування, адресата мовлення, що обдумувались на першому етапі [2, с. 11].

Мовець має визначити, чи вдалося досягти адекватного розуміння слухачами або читачами сказаного чи написаного, а також що сприяло неадекватному його розумінню при невдалому породженні мовлення. На цьому етапі створення мовленнєвого висловлювання майбутній лікар повинен уміти коректувати і усне, і писемне висловлювання.

Таким чином, на основі розглянутих етапів створення мовленнєвого висловлювання визначимо етапи створення висловлювань у професійній діяльності лікарів:

I – *мотиваційний* – усвідомлення мети, теми, головної думки майбутнього висловлювання;

II – *внутрішнє програмування* – визначення змісту, плану, композиції, жанру, стилю висловлювання;

III – *семантико-граматичне структурування* – вибір слів, визначення порядку слів шляхом розкриття теми й реми в реченні, визначення ключових слів, морфологічних та граматичних ознак;

IV – *реалізація зовнішнього мовленнєвого висловлювання* – виділення фонемного складу слів, при говорінні – правильне вживання інтонації, пауз, міміки; на письмі – вживання буквеного коду, орфографії, редагування;

V – *перевірка результатів мовленнєвої діяльності* – корекція мовленнєвої діяльності.

Розглянуті та окреслені етапи створення мовленнєвого висловлювання в професійній діяльності лікарів дають змогу зрозуміти суть процесів оволодіння мовленням та спрямовують на врахування цих психологічних чинників у процесі розвитку їхніх мовленнєвих умінь і навичок. Таким чином, для ефективного розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів – майбутніх медиків – доцільно застосовувати завдання, що моделюють типові професійні ситуації спілкування; розвивають уміння визначати зміст, план, композицію висловлювання; поповнюють і активізують словниковий запас студентів;

навчають правильно користуватися порядком слів у реченнях та граматичним маркуванням; знати норми орфоєпії та орфографії, а також коректувати усне й писемне мовлення. Крім того, розуміння суті процесів мовлення як діяльності є основою у вирішенні питань про шляхи й закономірності розвитку мовлення студентів медичного ВНЗ і визначення змісту, принципів та методів навчання.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробленні системи вправ і завдань для вдосконалення комплексу вмінь і навичок побудови висловлювань у професійній діяльності лікарів.

Література

1. **Жинкин Н. И.** Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
2. **Иваницкая Г. М.** Уроки развития связной речи : пособие для учителя / Г. М. Иваницкая. – 2-е изд., перераб. и доп. – Киев : Рад. шк., 1990. – 224 с.
3. **Ипполитова Н. А.** Русский язык и культура речи : учебник / Н. А. Ипполитова, О. Ю. Князева, М. Р. Савова ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. – 440 с.
4. **Ковшиков В. А.** Психолингвистика. Теория речевой деятельности : учеб. пособие для студентов пед. вузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.
5. **Леонтьев А. А.** Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 6 – 16.
6. **Львов М. Р.** Основы теории речи : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М. : Издат. центр „Академия”, 2000. – 248 с.
7. **Skinner B. F.** Verbal Behavior / B. F. Skinner. – New York, 1971.

Chernyh I.

Taking into account peculiarities of generation of speech utterances during the development of speech skills of future doctors

The medical profession requires more attention to the development of speech future specialist, as the doctor shows his professionalism not only knowledge but also skills to install, maintain contact with the patient, to persuade, to prove the

correctness of treatment. In the article from the point of view of psycholinguistics basic steps of generating speech utterances. Having described the stages Stages (motivational, internal programming, semantic and grammatical structure, implement an utterance, check the results of the speech), the generation of speech utterances in professional communication situations doctors. It is proved that the understanding of the stages of generating speech utterances gives physicians the opportunity to create an effective method of developing speech skills of future physicians. Justified the feasibility of using the classroom for Ukrainian language (professional orientation) tasks, which include simulation of professional communication situations, the development of skills to define the content, layout, composition of the future saying, vocabulary, correct speech and writing, the improvement of knowledge of the rules a pronunciation and spelling. Argued that an understanding of the processes of speech as the basis in deciding on the ways and patterns of language development of students of medical university and the determination of the content, principles and methods. The prospects of further studies are anticipated in the development of exercises and activities to improve the complex skills of generating statements in the medical profession.

Key words: professional speech, future doctors, speech skills and skills, making verbal statements, the stages of the generation of statements.

Відомості про автора

Черних Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови та гуманітарних наук ДЗ „Луганський державний медичний університет”. Наукові інтереси – мовленнєвий розвиток майбутніх лікарів.

Контактний телефон – 050 958 79 97

Стаття надійшла до редакції 30.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

Л. В. Шиянюк, Морський коледж Херсонської державної морської академії

РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ (ДЕРЖАВНОЇ) МОВИ В ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Шиянюк Л.В.

Роль української мови у формуванні комунікативно компетентної особистості фахівця

У статті розкрито роль української мови у формуванні професійної та українськомовної комунікативної компетентності студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації на сучасному етапі розвитку українського суспільства; визначено актуальність проблеми дослідження, зумовленого концептуальними положеннями і державними вимогами щодо реформування мовної освіти в Україні, спрямованими на формування українськомовної комунікативно компетентної особистості сучасного студента технічного вишу, а в майбутньому – висококваліфікованого фахівця підприємства; доведено, що потреба в спілкуванні українською мовою поряд із потребою діяльності праці, є визначальною у становленні майбутньої комунікативно компетентної особистості фахівця, який повинен протягом навчання в технічному виші на заняттях з української мови бездоганно оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності (в усній і письмовій формах), сформувати й удосконалити особисті комунікативні вміння й навички.

Ключові слова: українська мова, мова професії, професійна компетентність, українськомовна комунікативна компетентність, комунікативно компетентна особистість фахівця.

Шиянюк Л.В.

Роль украинского языка в формировании коммуникативно компетентной личности будущего профессионала

В статье раскрыта роль украинского языка в формировании профессиональной и украиноязычной коммуникативной компетентности студентов высших технических учебных заведений I-II уровней аккредитации на современном этапе развития украинского общества; определена актуальность проблемы исследования, обусловленного концептуальными положениями и государственными требованиями к реформированию языкового образования в Украине, направленного на формирование украиноязычной

коммуникативно компетентной личности современного студента технического учебного заведения, а в будущем – высококвалифицированного профессионала на предприятии; доказано, что необходимость в общении на украинском языке вместе с необходимостью трудовой деятельности определяющие в становлении коммуникативно компетентной личности будущего профессионала, который должен на протяжении обучения в высшем техническом учебном заведении на занятиях по украинскому языку овладеть всеми видами речевой деятельности (в устной и письменной формах), сформулировать и усовершенствовать личные коммуникативные умения и навыки.

Ключевые слова: украинский язык, язык профессии, профессиональная компетентность, украиноязычная коммуникативная компетентность, коммуникативно компетентная личность профессионала.

Уміння спілкуватися українською (державною) мовою студентів вищих технічних навчальних закладів I – II рівнів акредитації на сучасному етапі розвитку українського суспільства є одним із засобів удосконалення професійної та україномовної комунікативної компетентності фахівців виробничої сфери в процесі самореалізації в майбутній професійній діяльності. Професійна компетентність молодого спеціаліста є основною вимогою роботодавців та суспільства у вигляді специфічних очікувань, пов'язаних із професійною діяльністю випускника технічного вишу: володіння професійними знаннями, вміннями й навичками, технологічними прийомами в галузі тієї чи іншої сфери своєї праці. Україномовна комунікативна компетентність студента нефілологічної спеціальності – це його здатність в майбутній професійній діяльності мобілізувати знання, комунікативні вміння й навички, отримані в процесі вивчення української мови, для пошуку, обробки й використання інформації в умовах зміни ситуації спілкування, для вирішення конкретних професійних завдань у процесі міжособистісного україномовного професійного спілкування: розв'язувати проблеми в складних діалогових ситуаціях, грамотно й компетентно спілкуватися мовою професії на всіх етапах професійної діяльності тощо.

Нам імпонує думка М.В.Русанівського з приводу ролі мови професії як регулятора будь-якої професійної діяльності на всіх етапах її виконання: „Спробуймо уявити собі організатора трудових процесів, який не вміє

поставити завдання перед колективом виконавців, скоординувати їх роботу, охарактеризувати кінцевий результат праці... Ясно, що без такого вміння добрих наслідків чекати марно... Мова на всіх етапах виконання будь-якої роботи відіграє роль регулятора. І якщо керівник не володіє досконало мовою, не вміє переконати інших у тому, в що вірить сам, то вже це одне може позначитись і на строках, і на якості виконання завдання [47, с.17]". До того ж рівень досконалого володіння мовою професії, розвинених комунікативних умінь і навичок істотно впливає на швидкість адаптації молодого спеціаліста у виробничому колективі та формування його як творчої індивідуальності, комунікативно компетентної особистості фахівця.

На думку авторів Програми для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням”, вміння спілкуватися мовою професії сприяє швидкому засвоєнню спеціальних дисциплін, підвищує ефективність праці, продуктивність виробництва, допомагає краще орієнтуватися в безпосередніх ділових контактах, а володіння українською (державною) мовою як найважливішим чинником національної самоідентифікації впливає на вироблення національно окреслених поглядів і переконань, забезпечує комфортне існування мовної особистості в соціальному просторі [51]. Тому стандартизована мовна освіта, що визначає своєю головною метою „формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях[23, с.77]”, покликана формувати в студентів технічних закладів освіти I-II рівнів акредитації стійку мотивацію до вивчення української мови як

державної, забезпечити розвиток мовних інтелектуально-пізнавальних, комунікативно-орієнтованих здібностей, усвідомлення й розуміння національних і загальнолюдських цінностей. Адже інтеграція до Європейського Союзу, що в майбутньому неминуче очікує Україну, потребує збереження власної ідентичності української нації, як і будь-якої іншої європейської спільноти, а ідентичність української нації не може ні сформуватися, ні

існувати без спілкування її членів українською (державною) мовою, без використання її функцій, зокрема комунікативної та інформативної, як носіїв найновішої та найважливішої інформації, без збереження ними історичної пам'яті, надбань духовності, самоусвідомлення, без відчуття приналежності до цієї спільноти.

Мета статті полягає у визначенні ролі української (державної) мови в формуванні українськомовної комунікативно компетентної особистості майбутнього фахівця технічної галузі виробництва.

На різних етапах існування України багатьма відомими мовознавцями вивчалися різні аспекти розвитку й функціонування української мови. Л.Булаховський, П.Житецький, М.Максимович, Г.Півторак, О.Потебня розглядали питання її походження. Представниками ідеї соборності української літературної мови, такими як М. Гладким, Н. Грунським, М.Жовтобрюхом, В.Русанівським, В. Ковалівим, І. Огієнком, О. Синявським, С. Смеречинським досліджувалася українська літературна мова як чинник самоідентифікації нації. Предметом дослідження українська (державна) мова є в працях сучасних мовознавців, зокрема, Г. Бурячка, І. Дзюби, І.Іванишина, Л.Масенко, В. Радчука, І. Ющука та ін. Чимало талановитих лінгводидактів своїми працями впродовж тривалого часу розв'язують теоретичні й практичні проблеми методики навчання української мови й сприяють реалізації стандартизованої мовної освіти (О.Горошкіна, О. Караман, Т. Мельник, А. Нікітіна, С. Омельчук, Т. Окуневич, О.Пентилюк, Г. Передрій, В. Тихоша, Г. Шелехова та інші). У своїх наробках науковці підтверджує той факт, що при низькому рівні володіння українською (державною) мовою народ, нація, кожна особистість, що входить до їх складу, втрачають самодостатність, послаблюється їх вплив і зменшується внесок у загальносвітові процеси. Тому в умовах реформування освітянської галузі одним із головних показників рівня кваліфікації випускників вищого навчального закладу за європейськими нормами є рівень володіння ними державною мовою.

Українська (державна) мова забезпечує єдність, функціонування й розвиток національного організму в просторовому та часовому вимірах. В.Іванишин, досліджуючи питання місця й ролі української мови в національному відродженні України та збереженні ідентичності українців зауважував: „Нація не може претендувати на місце серед передових народів, не дбаючи про свою мову, її розвиток, функціонування та науки про неї [22, с.54]”. До того ж, мова (українська як державна і рідна) спрямована як у внутрішній світ людини, її психіку, так і в зовнішній світ природи та людських взаємин. Ф. Бацевич зазначає: „У процесах духовного освоєння світу мова виконує роль каналу постійного діалогу між Я та Іншими, особистістю і світом, людиною і Творцем... Обслуговуючи певну лінгвокультуру, етнічну спільноту і виконуючи низку важливих соціальних функцій стосовно окремої людини, мова формує цілісність особистості, пов’язуючи свідомість і підсвідомість [26, с.169]”. На нашу думку, саме на ґрунті української (державної) мови й конкретно-чуттєвого досвіду молода людина зростатиме як комунікативно компетентна особистість фахівця, який володітиме професійними та комунікативними вміннями й навичками: швидко реагувати на зміну виробничої ситуації та ситуації спілкування, ефективно застосовувати досягнення науки і техніки, використовуючи сучасні джерела інформації, працювати над удосконаленням та впровадженням передового досвіду своєї галузі виробництва, розробляти й обґрунтовано впроваджувати нові технічні рішення, генерувати прогресивні ідеї, вміти працювати в колективі, „толерантно спілкуватися, слухати й чути, сприймати й розуміти [11, с.2]”, здійснювати ефективне спілкування у процесі професійної діяльності, міжособистісної та міжкультурної комунікації.

Нам імпонують своєю актуальністю роздуми І.Огієнка щодо ролі української мови в процесах міжособистісної й міжкультурної комунікації. Значну увагу вчений приділяв стильовим і риторичним характеристикам мовленнєвої діяльності в різних типах комунікації, зокрема науковій. Він сформулював кілька значущих риторико-стилістичних порад ученим, які

пишуть українською мовою: простота і ясність, популярність, зрозумілість викладу, єдність наукової термінології [41, с.35-36]; обґрунтував цілісну систему правил міжкультурної комунікації, яка стосується вибору мови відповідно до ситуації спілкування; сформулював найважливіші принципи збереження української (рідної) мови в чужомовному оточенні: „шануй чужу мову, але вимагай і від чужинців так само шанувати і свою мову”, „не ховай своєї народності й сміло борони свою рідну мову [41, с.37]”.

В концепції рідномовного виховання І.Огієнка, що, на нашу думку, не перестає бути актуальною, міститься струнка й послідовна система поглядів на сутність виховання свідомого громадянина нашої держави. Адже мова, за визначенням І.Огієнка, – це „зряддя духовного й соціального єднання українства шляхом свідомого виховання нових поколінь, запорука державності української нації. Для повноцінного функціонування української мови й її розвитку вона повинна використовуватись у всіх сферах суспільного життя – в науці, техніці, виробництві, ділових стосунках, освіті, культурі, а не лише в побуті та художній літературі [41, с. 38]”.

Утвердження статусу державності української мови, її активізація в усіх сферах суспільного й професійного життя як ніколи сьогодні сприяє вирішенню, на наш погляд, найактуальнішої проблеми суспільства, професійної освіти - формування українськомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців виробничої сфери з метою самореалізації в майбутній професійній діяльності й вимагає від студентів технічного вишу досконалого володіння українською мовою, що, за визначенням авторів Концепції мовної освіти, „має бути засобом самопізнання, саморозвитку і самовираження людини, засобом формування нового типу особистості й суспільних відносин на основі національної освіти [25, с.59]”.

Особливої актуальності набуває проблема формування українськомовної комунікативної компетентності студентів-нефілологів у двомовному середовищі, в якому процес досягнення високого рівня культури українського професійного мовлення ускладнюється інтерферуючим впливом

російськомовного оточення. Ю.Жлуктенко стверджує, що при колективному білінгвізмі важко знайти такий рівень мови, що був би застережений від іншомовних проникнень [28, с.217]. Про вплив двомовності, що перешкоджає точності висловлювання через відсутність слів на позначення складних понять чи термінів, писав О.Потебня: „Якщо слово однієї мови не покриває слово іншої, то тим менше можуть покривати одне одного комбінації слів, почуття, збуджувані мовленням; їхня сіль щезає [29]. Тому „мовна освіта нині, - зауважує М.Пентилюк, - покликана формувати в учнів і студентів стійку мотивацію до вивчення рідної та інших мов, забезпечити усвідомлення суспільних функцій кожної, толерантне ставлення до них [20, с.2]”.

Отже, потреба в спілкуванні українською (державною) мовою поряд із потребою діяльності праці, на нашу думку, є визначальною у становленні майбутньої *комунікативно компетентної особистості фахівця*, який повинен протягом навчання в технічному виші на уроках української мови бездоганно оволодіти всіма видами мовленнєвої діяльності (в усній і письмовій формах), сформувати й удосконалити особисті професійні мовленнєві вміння й навички.

Нам імпонують думки Ф.Бацевича, Л. Мацько, Г.Сагач, які у своїх дослідженнях акцентують увагу на тісному взаємозв'язку комунікативної й професійної діяльності. Ф.Бацевич стверджує: „Життя і діяльність суспільства неможливі без спілкування людей, оскільки воно є необхідною умовою будь-якої діяльності [32, с.27]”. Л. Мацько зауважує, що „будь – яка професійна діяльність потребує певних мовно-комунікативних умінь [33, с.13]”. Г.Сагач акцентує свою увагу на тому, що досконало володіючи мовою як засобом комунікації, ділова людина зможе легше соціалізуватися, краще спілкуватися з колегами, посилить своє творче начало, зуміє уникнути стресів, знайде оптимальні шляхи розв'язання проблеми, досягне поставленої мети, отримає задоволення від професійної діяльності, зуміє гармонізувати свої стосунки із суспільством [48]. Дослідження науковців підтверджують думку, що формування професійної компетентності майбутнього *комунікативно*

компетентного фахівця неможливе без формування українськомовної комуніквної компетенності студента вищого технічного навчального закладу I-II рівнів акредитації.

З огляду на викладене хочемо наголосити, що досконале вміння спілкуватися українською (державною) мовою студентів-нефілологів є одним із засобів формування професійної та українськомовної комунікативної компетенності в процесі самореалізації особистості в майбутній професійній діяльності.

Література

1. **Бацевич Ф. С.** Духовна синергетика рідної мови: Лінгвофілософські нариси: монографія / Флорій Бацевич. – К.: ВЦ „Академія”, 2009. – 192 с.
2. **Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної інгвістики: Підручник. К.: Видавничий центр „Академія”, 2004. – С.344.
3. **Державний** стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – №3. – С.76-81.
4. **Жлуктенко Ю. А.** Лингвистические аспекты двуязычия / Ю.А.Жлуктенко. – К.: Вища школа, 1974. – 176 с.
5. **Іванишин В., Радевич-Винницький Я.** Мова і нація: Тези про місце і роль мови в національному відродженні України (Вид. третє, доп. і перероб.) – Дрогобич: „Відродження”, 1992., 143 с.
6. **Мацько Л. І.** Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л.Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С.2-3.
7. **Мацько Л.І., Кравець Л.В.** Культура української фахової мови: Навч. пос. – К.: ВЦ „Академія”, 2007. – С. 360.
8. **Огієнко І.** Наука про рідномовні обов’язки. – Львів: Українська академія друкарства; Фенікс, 1995. – 46 с.
9. **Пентиліук М.І.** Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті // Укр. мова і л-ра в шк. – 2010. – № 2. – С. 2-5.

10. **Потебня А.** Язык и народность // Потебня А. Мысль и язык. – К. : СИНТО. – 1993. – 163 с.

11. **Програма** для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації з дисципліни „Українська мова за професійним спрямуванням”. – К. : 2002. – 13 с.

12. **Мова** в нашому житті // Мова і культура / І.Р.Вихованець, К.Г.Городенська, П.Ю.Гриценко та ін.. / Відповід. ред. В.М.Русанівський. – К.: Наукова думка, 1986. – 184 с.

13. **Сагач Г.М.** Мистецтво ділової комунікації / Г.М. Сагач. – К.: ІСДО, Київський ін-т банкірів банку „Україна”, 1995. – 179 с.

Shyyanyuk L.

The role of the Ukrainian language in formation of Ukrainian Communicative competent personality of future specialist

The article reveals the role of the Ukrainian language in formation of professional and Ukrainian communicatively competence of students of higher technical schools of 1 – 2 levels of accreditation at the present stage of development of Ukrainian society; defines the relevance of research caused by conceptual provisions and state requirements for reforming of language education in Ukraine aimed at the formation of the Ukrainian-language communicatively competent personality of modern student of technical school and in the future – highly skilled specialist of the enterprise that has not only to respond quickly for changing of production situations, effectively apply the achievements of science and technology, but also to develop and reasonably implement new technical solutions, be able to work in a team, tolerantly communicate, listen and hear, perceive and understand, gain experience of polemical mastery, develop and improve their own level of cultural business communication, develop oratory, serving as synthesizer in the professional training of specialists who have skillfully wield the secrets of oral persuasive communication, means living word; it is proved that the need for communication in Ukrainian, together with necessity of the labor is determinative in the development of future communicatively competent personality of specialist who has during study in technical schools in the Ukrainian language lessons perfectly master all kinds of speech activities (oral and written forms), to form and improve personal communication skills and abilities.

Key words: Ukrainian (state) language, language of profession, professional competence, Ukrainian communicative competence, communicative competent personality of specialist.

Відомості про автора

Шиянюк Лариса Василівна - викладач Морського коледжу Херсонської державної морської академії, викладач-методист. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблеми формування комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації на основі тексту.

Контактний тел.: 066-217-33-52.

Стаття надійшла до редакції 30.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

Л.І. Шутова, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ГЕНДЕРНА
ЛІНГВІСТИКА”**

Шутова Л. І.

Формування комунікативної компетентності студентів під час вивчення курсу „Гендерна лінгвістика”

У статті розглянуто поняття „компетентність” як інтегровану здатність, набуту у процесі навчання; сукупність знань, досвіду, цінностей, що сприяє формуванню й розвитку інтелектуальної, творчої особистості; виявлено особливості формування комунікативної компетентності студентів філологічних спеціальностей під час вивчення курсу „Гендерна лінгвістика”, окреслено коло знань та вмінь, яких повинні набути майбутні філологи під час опанування курсу. Для набуття й удосконалення цих навичок запропоновано систему вправ (тест, відповіді на питання, написання рефератів, спостереження за власним і чужим мовленням), зазначено, що дієвим засобом вироблення навичок спілкування є також проведення комунікативних тренінгів, рольових, ділових ігор.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, девіації, стратегії і тактики спілкування.

Шутова Л. И.

Формирование коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения курса „Гендерная лингвистика”.

В статье рассмотрено понятие „компетентность” как интегрированная способность, приобретенная в процессе обучения; совокупность знаний, опыта, ценностей, способствует формированию и развитию интеллектуальной, творческой личности; выявлены особенности формирования коммуникативной компетентности студентов филологических специальностей при изучении курса „Гендерная лингвистика”, очерчен круг знаний и умений, которые должны приобрести будущие филологи при овладения курса. Для этого предложена система упражнений (тест, ответы на вопросы, написание рефератов, наблюдение за собственным и чужим речением), указано, что действенным средством выработки навыков общения является также проведение коммуникативных тренингов, ролевых, деловых игр.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, девиации, стратегии и тактики общения.

Сучасна освіта позначена посиленням уваги до проблеми необхідності формування та вдосконалення змісту, форм, методів підготовки майбутніх фахівців, виховання особистості, яка б відзначалася сукупністю сформованих компетентностей. Актуальність нашого дослідження зумовлена цими освітніми тенденціями, значущістю та разом із тим недостатньою теоретичною і практичною розробленістю окресленої проблеми.

Компетентність визначають як інтегровану здатність, набуту у процесі навчання; сукупність знань, досвіду, цінностей, що сприяє формуванню й розвитку інтелектуальної, творчої особистості.

Для майбутніх філологів вкрай важливими є комунікативні навички. Комунікативна компетентність відбиває рівень розвитку культури людини, передбачає її особистісне зростання, що включає багато чинників: досконале знання рідної мови, її норм, психологічних аспектів спілкування, розвиток риторичних якостей, уміння вибору комунікативного коду, що забезпечує адекватне сприйняття й цілеспрямоване передавання інформації в конкретній ситуації.

Розвиток комунікативної компетентності відбувається під час опанування різних дисциплін. Одна з них – гендерна лінгвістика. В Україні це відносно нова дисципліна, до основних напрямків якої вчені відносять, по-перше, аналіз лексики української мови, його номінативної системи, яка відбиває стереотипні уявлення про чоловіків та жінок, фіксує гендерні асиметрії, а по-друге, аналіз вияву пізнання світу крізь призму чоловічої і жіночої оптики бачення, а також визначені статтю особливості мовної діяльності й мовної поведінки.

Проблемі підготовки мовної особистості, зокрема формуванню різних її компетентностей, присвячено чимало праць (В. Семиченко, Т. Ушакова, Ю. Паскевська, О. Бодальов, Л. Долинська, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, В. Злівков, Л. Петровська, Т. Піроженко, Н. Пов'якель, Н. Чепелева).

Метою статті є теоретичне й емпіричне визначення змісту й особливостей формування комунікативної компетентності майбутніх учителів-словесників і розроблення засобів, спрямованих на її розвиток у процесі їхньої професійної підготовки.

Об'єктом дослідження є процес формування комунікативної компетентності в гендерному аспекті майбутніх учителів-філологів. Предмет аналізу – методи, засоби ефективного формування комунікативної компетентності з урахуванням гендерних чинників у процесі професійної підготовки студентів-філологів.

Завдання: здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до дослідження мовленнєвої компетентності структури фахової підготовки студентів філологічних спеціальностей; дібрати й верифікувати комплекс методичних прийомів, спрямованих на розвиток у майбутніх вчителів-словесників комунікативної компетентності з урахуванням гендерних чинників.

Учитель-філолог – це особистість із розвиненими особистісними й професійними навичками. Викладання ним навчального матеріалу повинно здійснюватись за допомогою правильного мовлення, точного, доступного, логічного. Крім того, учитель – це людина, якій доводиться спілкуватися в різностатевих дитячих (і не тільки) колективах. Тому складовими успішної діяльності вчителя-словесника є особистісні характеристики й мовленнєва та психологічна компетентність.

Програмою навчання студентів-філологів передбачено опанування таких курсів, як „Сучасна українська літературна мова”, „Риторика”, „Основи комунікативної лінгвістики”, „Гендерна лінгвістика”.

Мовленнєва компетентність учителя-словесника є складовою професійної компетентності, а з урахуванням психологічних та гендерних особливостей комунікантів – ще й особистісної.

У „Стратегії реформування освіти в Україні” зазначено, що „...школа сьогодні не достатньо навчає школярів приймати рішення, використовувати інформаційні та комунікаційні технології, критично мислити, вирішувати

конфліктні ситуації...” [1. с. 3]. Зазначені якості необхідні сучасному суспільству для успішного вирішення нагальних проблем сучасності.

Виховуючи людину, ми виховуємо мовну особистість, яку розуміють як „сукупність здатностей і характеристик людини, що обумовлюють створення і сприйняття нею мовленнєвих творів (текстів), які відрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною й точністю відбиття дійсності, в) певною цільовою спрямованістю” [2, с. 3]. За Ю. Карауловим, модель мовної особистості включає три рівні: вербально-семантичний, лінгвокогнітивний, мотиваційний. Ці рівні зумовлюють аналіз якостей мовної особистості на основі таких характеристик:

- вербально-семантичної (лексикон людини): кількісний аналіз лексичних одиниць та відповідність їх нормам сучасної мови;

- пізнавальної (когнітивної): відбиття в мовленні людини особливостей її мислення (ідей, концептів як системи цінностей, сформованих на основі соціального досвіду, реалізацію бачення людиною картини світу);

- прагматичної, що визначається метою комунікативного акту, його мотивованістю (це, за Ю. Карауловим, „комунікативно-діяльнісна потреба”). Оскільки будь-яке спілкування, крім функції повідомлення, виконує ще й прагматичну функцію, то остання „вводить у модель мовленнєвої комунікації особистість комуніканта у всій сукупності чинників, що детермінують його мовленнєву поведінку: це певні соціальні ролі, набуті особистістю в процесі соціалізації, гіпотетичний рольовий репертуар у різних ситуаціях спілкування, навички мовленнєвого спілкування – використання мови для вирішення когнітивних і метакомунікативних задач на основі спільності знань про світ і комунікативних засобів у конкретний період історичного розвитку” [3].

Останній рівень мовної особистості характеризує людину в плані її комунікативних здатностей.

Учені виділяють три сторони спілкування: комунікативна (обмін інформацією); інтерактивна (організація спільної стратегічної взаємодії; це сумісні дії, „які дозволяють реалізувати деяку загальну для партнерів

діяльність” [4]); перцептивна (процес взаємного сприймання й розуміння комунікантами одне одного). Процес спілкування може бути ефективним за умови чіткої і грамотної реалізації усіх названих аспектів. Це зумовлює використання різноманітних засобів і прийомів для їх засвоєння.

Важливим на сьогодні є не тільки що сказати, а і як. Однією з визначальних умов успішного здійснення професійної діяльності спеціаліста є мовленнєве спілкування.

Усі види робіт (у професії та побуті) здійснюються через організацію комунікативного акту. Проте значна кількість конфліктних ситуацій зумовлена незнанням психологічних особливостей чоловіків та жінок, що призводить до сварок, створення несприятливої ситуації в колективі, розлучення в сім'ї.

Проблема специфіки формування мовленнєвої компетентності майбутніх філологів на етапі їхньої професійної підготовки у вищій школі дозволяє стверджувати наявність значної кількості невирішених завдань (відкритих питань) теорії і практики.

Для успішної комунікації в одностатевих та різностатевих групах, а також у міжособистісному спілкуванні важливим є знання особливостей комунікативної поведінки жінок і чоловіків і врахування цього аспекту в акті спілкування.

Власне соціолінгвістичний аспект спрямований на дослідження дискурсивної діяльності обох статей в її усному та писемному виявах. Як показують дослідження, жіноча й чоловіча аудиторії мають свої специфічні риси. Це треба враховувати під час підготовки до виступу. Отже, жінки: мають конкретно-чуттєве мислення, високу емоційність сприйняття, гостро реагують на негативні явища матеріального й побутового планів, у той час як повідомлення на економічні, науково-технічні й спортивні теми їх цікавлять менше, вони із задоволенням слухають оповідача.

Чоловіки ж часто обізнані з останніми новинами, люблять теми, пов'язані з їхніми професійними та політичними уподобаннями, а також виявляють стислість і конкретність у викладенні матеріалу.

Специфіка педагогічної діяльності полягає в умінні застосовувати комунікативні навички з різними категоріями людей, які відрізняються віковими, гендерними, соціальними (учні, колеги, батьки дітей та ін.) ознаками.

Студенти – це люди, у яких у підлітковому віці було вироблено навички культурної комунікативної поведінки, що в подальшому повинно стати сформованими навичками особистості.

Під час опанування різних лінгвістичних дисциплін, зокрема гендерної лінгвістики, студенти повинні вміти:

- оцінювати й аналізувати свою мовленнєву поведінку та поведінку інших;
- спілкуватися в одностатевих і різностатевих групах;
- виступати перед різними аудиторіями (одностатевими і змішаними);
- відчувати співрозмовника й відповідно до цього будувати діалог.

Для цього необхідні знання норм сучасної української мови, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення.

Важливим у процесі спілкування є 1) ідентифікація (уміння „відчувати” ситуацію серцем іншої людини, а значить – передбачити результат розмови); 2) емпатія (розуміти внутрішній стан іншої людини шляхом „прочитання” зовнішності (поведінки, рухів, погляду); 3) самореалізація (керування своїм психічним станом).

Для набуття й удосконалення цих навичок пропонуємо деякі вправи. Ці види робіт проводяться для виявлення стану вивчення психологічних особливостей спілкування з чоловіками і жінками, а також для розвитку вмінь бути невимушеним у спілкуванні, правильно реалізувати комунікативні наміри, уникати різного роду девіацій.

Завдання 1. Тест „Норми поведінки чоловіка і жінки”.

Студенти отримують список 118 рис характеру, запропонований американським журналом „Омні”. З його допомогою можна перевірити свої уявлення про характер і поведінку, властиві людям різної статі. Завдання: „Спробуйте виділити з запропонованого списку чоловічі, жіночі та нейтральні (однаково властиві обом статям) якості”. Після того, як студенти завершать

роботу, вони співставляють свої уявлення про статеві розбіжності з уявленнями типових американців. Подаємо перші 10 рис характеру, поданих у цьому списку: агресивність, активність, амбіційність, аналітичність, безтурботність, безпечність, бадьорість, швидкість у прийнятті рішень, великодушність, щирість.

Завдання 2. Які гендерні стереотипні уявлення репрезентують такі фразеологізми: *Жінчин язик попереду розуму біжить; У баби язик як лопата; Чоловік – усьому голова; Баба Параска аж охрипла, поки півсела переляяла; Цікавій Варварі носа одірвали; Кортить Маринку, що не була на ринку; сказав кумі, а вона всій слободі; невістка – чужа (для свекрухи) кістка; свекруха – то в'їдлива муха; Леська та Хвеська хоч якого дзвона перегудуть; у нашого Гната язик як лопата; торохтить, як Гаврилів млин; сіє словами, як Мар'ян половою; довгий, як Хвесьчин язик; розумна Парася на все здалася; нашій Горпині гарно і в хустині; ваша Катерина нашій Орині двоюрідна Одарка.*

Завдання 3. Спробуйте під час розмови з кимось відповісти на питання: „Чи цікавий я цій людині?“, „Чи розуміє вона мене?“, „Чи відчуває задоволення, спілкуючись зі мною?“, „Чи цікава мені ця людина? Чим? Чи влаштовує мене спілкування з нею? Чи буду я продовжувати спілкуватися з цією людиною?“.

Завдання 4. Під час опрацювання теми „Вивчення особливостей емоційної сфери у чоловіків та жінок“ здійсніть спостереження над мовленням інших людей (родичів, друзів, одногрупників). Провести діагностику особливостей висловлювання емоцій у юнаків та дівчат.

Завдання 5. Підготуйте доповідь „Вербальні й невербальні аспекти матримоніального діалогічного дискурсу“ (це різновид особистісно-орієнтованого дискурсу в родинно-побутовій сфері (спілкування між чоловіком та жінкою).

Завдання 6. На основі опрацьованої літератури складіть таблицю „Етикетні формули спілкування чоловіків та жінок“. Зверніть увагу на

використання актуалізаторів, сигналів наявності зворотнього зв'язку й уваги до співрозмовника, доречне й недоречне застосування невербальних прийомів.

Завдання 7. Простежте особливості використання комплементарної лексики чоловіками й жінками.

Дієвим засобом вироблення навичок спілкування є також проведення комунікативних тренінгів, рольових, ділових ігор.

Таким чином, пропонувані завдання в межах вивчення курсу „Гендерна лінгвістика” допоможуть сучасним юнакам і дівчатам усвідомити комунікативні стратегії й тактики жіночого й чоловічого типів спілкування, уникнути непорозумінь і конфліктних ситуацій, стати сформованими мовними особистостями.

Література

1. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики. – К. : „К.І.С.”, 2003. – 296 с.

2. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Караулов Ю. Н. – Изд. 7-е. – М. : Изд-во ЛКИ, 2010. – 264 с.

3. Габідулліна А. Р. Основи теорії мовної комунікації : навчальний посібник [Електронний ресурс] / Габідулліна А. Р., Андрієнко Т. П., Кузена Н. В. – Донецьк : Видавниче підприємство КП „Реґіон”, 2000. – 196 с. – Режим доступу: <http://ru.convdocs.org/download/navigate-119076/119076.doc>.

4. Філоненко М. Н. Психологія спілкування [Електронний ресурс] / Філоненко М. Н. – Режим доступу: [pidruchnik:ws//6520205/psihologiya/spilkuvannya_vsayemodiya](http://pidruchnik.ws//6520205/psihologiya/spilkuvannya_vsayemodiya).

Shutova L.I.

Formation of Communicative Competence of Students in the Process of Learning “Gender Linguistics”

In connection with the increased attention of modern education to the problem of the upbringing of an intellectual, creative and advanced personality, the necessity to form and develop the content, the forms and methods of professional training of future specialists which is indicated in “The Strategy of Reformation of Education in Ukraine”, the problem of the improvement of the communicative competence of students becomes rather topical.

In her article, the author analyzes the notion of “competence” as an integrated ability gained in the process of learning; a combination of knowledge, experience and values which contributes to the formation and development of an intellectual and creative personality. The peculiarities of the formation of the communicative competence of the students of philological specialities while learning the course of “Gender Linguistics” have been revealed and the scope of knowledge and skills that future philologists have to master in the process of learning has been outlined.

In order to successfully realize the communicative intentions in single-gender and double-gender groups, it is important to know the peculiarities of the verbal behavior of males and females and to take into account this aspect in the process of communication. A system of exercises (tests, questions to be answered, topics for essays, observation of personal and other people’s speech) has been worked out in order to acquire and develop these skills. It has been stated that an efficient means of working out the skills of communication is also the organization of communicative trainings, role-playing and business games.

Key words: competence, communicative competence, deviations, strategies and tactics of communication.

Відомості про автора

Шутова Лілія Іванівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Основні наукові інтереси зосереджені навколо проблематики гендерної лінгвістики, стилістики української мови, комунікативної лінгвістики.

Контактний тел.: 099-069-41-00.

Стаття надійшла до редакції 25.11.12

Прийнято до друку 26.04.13

УДК 37.09:811.111+004.77

О.В. Ябурова, ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”

ТЕКСТ ЯК ЗАСІБ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ябурова О.В.

Текст як засіб соціалізації майбутніх учителів

У статті розглядаються засади вивчення й аналізу тексту як засобу соціалізації майбутніх учителів у світлі сучасної концепції полікультурної освіти. Звертається увага на роль соціалізації студентської молоді засобами іншомовної комунікації, зокрема через текст, у дискурсі інноваційних моделей і технологій розвитку особистості в соціокультурному контексті та культурно-дозвіллевій діяльності в соціумі. До текстів, що справляють безпосередній вплив на соціалізацію майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації в умовах сучасного освітнього простору, віднесено метафоричні тексти, тексти мережі Інтернет, тексти коміксів, прагматичні тексти (інформаційні, рекламні тексти із повсякденного життя, звичаїв, традицій), тексти-тезауруси (бібліографічні й довідкові тексти), лінгвокраїнознавчі тексти.

Ключові слова: текст, соціалізація, комунікація, компетентність, мультилінгвальність, інтеркультура.

Ябурова Е.В.

Текст как средство социализации будущих учителей

В статье рассматриваются основы исследования и анализа текста как средства социализации будущих учителей в русле современной концепции поликультурного образования. Обращается внимание на роль социализации студенческой молодежи средствами иностранной коммуникации, в частности посредством текста, в дискурсе инновационных моделей и технологий развития личности в социокультурном контексте. К текстам, которые непосредственно влияют на социализацию будущих педагогов в процессе межкультурной коммуникации в условиях современного образовательного пространства, отнесены метафорические тексты, интернет-текст, тексты комиксов, прагматические тексты, тексты-тезаурусы, лингвострановедческие тексты.

Ключевые слова: текст, социализация, коммуникация, компетентность, мультилингвальность, интеркультура

Педагогічна професія передбачає постійне долучення значних ресурсів для самовдосконалення і вимагає неабиякого напруження інтелектуальних та

духовних сил людини. Однією із найважливіших складових професійної компетентності вчителя є комунікабельність, зокрема вміння швидко й адекватно встановлювати зв'язки з оточуючими, ураховуючи їхній культурний та інтелектуальний рівень. На особливу увагу заслуговує в такому аспекті забезпечення успішності налагодження комунікації із представниками інших культур, наприклад, під час навчання за обміном у межах діяльності спеціальних освітніх та розвивальних програм, у процесі міжнародного співробітництва чи в інших актах міжкультурної комунікації.

Оскільки явище комунікації – це змістовна сутність соціальної взаємодії між людьми, що в свою чергу визначає структуру міжособистісних та ділових зв'язків і особливості обміну інформацією у людському спілкуванні, то важливим маркером успішної паритетної комунікації вважаємо досягнення соціальної спільності при одночасному збереженні індивідуальності кожного з учасників. Особливий інтерес у зв'язку із цим становить вивчення причин виникнення та шляхів подолання комунікативних бар'єрів, зокрема перешкод перш за все мовного характеру. Останні часто виникають при трансляванні та сприйнятті й усвідомленні, розумінні інформації, яка подається мовами, що не є рідними для котрогось із комунікантів чи певних соціальних спільнот.

Міжкультурна комунікація є одним із основних соціально-психологічних та психолого-педагогічних засобів оптимізації та розвитку процесу соціалізації особистості. Людина, як відомо, набуває певних якостей, знань, формує свої переконання, оволодіває загальноприйнятними нормами життя в громаді, соціумі шляхом соціалізації – тобто в процесі засвоєння індивідом законів соціального життя та норм соціальних відносин у результаті спільної діяльності, спілкування з іншими людьми, навчання і виховання. Соціалізація охоплює також і пізнання людиною соціальної дійсності та оволодіння навичками спілкування і спільної діяльності. Засвоєння соціального досвіду розширює сферу спілкування і взаємодії людини з оточуючими, що позитивно впливає на розвиток її саморегуляції і формування в майбутньому професійної самосвідомості.

Вивченню процесів соціалізації майбутніх учителів присвячені численні праці як фахівців із педагогіки (Б. Вульфова, І. Грязнов, В. Лозова, Н. Лавриченко, В. Ортинський, Г. Пустовіт, І. Ящук та інші), так і психологів (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, О. Асмолов, О. Бодальов, Г. Костюк, О. Леонтєв та інші), що свідчить про значущість і багатовимірність цього питання. Прикладні аспекти окресленої наукової проблеми висвітлені зокрема в працях Л. Зданевич (адаптація студентів педагогічних училищ до нових умов життєдіяльності), М. Кісельової (соціально-педагогічні умови соціалізації студентів у педагогічному коледжі), І. Облес (педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу), О. Плотникової (дидактична адаптація студентів першого курсу вищого педагогічного навчального закладу), В. Штифурака (адаптація студентів-першокурсників в умовах вищого навчального закладу), О. Венгер (розробка класифікації можливих шляхів вирішення проблем соціалізації студентів ВНЗ до навчання).

Комунікація як вагомий чинник соціалізації та адаптації особистості майбутнього педагога розглядається авторами зокрема в таких аспектах: зв'язок комунікативної компетентності та поведінкової регуляції у групі студентів із низьким рівнем соціалізації (О. Волкова, Т. Жванія, І. Матлашова), значення оточуючого мікросередовища у становленні особистісно-професійних якостей студентів (О. Туриніна), соціально-психологічні особливості міжособистісного спілкування студентів різних національностей в умовах гуманізації вищої школи (Л. Пономаренко).

Одним із інструментів соціалізації, зокрема в межах професійної і міжкультурної комунікації, є текст як комплексна багаторівнева одиниця. *Мета статті* – окреслити коло її типів текстів, що потрапляють до сфери соціалізації майбутніх педагогів та з'ясувати функцію таких текстів як чинників соціалізації шляхом міжкультурної комунікації.

Розвиток тих якостей людини, що забезпечили б її соціалізацію як суб'єкта діяльності, є метою сучасної освіти та становить важливу проблему, яку

вирішує соціальна педагогіка: завданням вищої школи є сьогодні підготовка спеціалістів, здатних до соціалізації, у тому числі в навчальній та професійній діяльності, у швидкозмінних соціально-економічних умовах сучасного суспільства і виробництва, спеціалістів, які б володіли певною соціальною „гнучкістю” самі і могли розвивати уміння адаптуватися до мінливих умов і знаходити своє місце у соціумі у своїх вихованцях. На жаль, реалією є те, що випускники вишів часто не спроможні до ефективної соціалізації у навчальній і професійній діяльності та спілкуванні із представниками інших культурних спільнот і страт. Вони займають здебільшого пасивну позицію, не позиціонуючи себе як „самотворця”, того, хто сам формує, розвиває і вдосконалює себе, і тому для них процес соціалізації, переміщення на позицію суб’єкта навчальної та професійної діяльності значно затримується і, до того ж, минає доволі болісно, у тому числі у вимірах психо-емоційної парадигми.

Саме тому одне із основних „надзавдань” сучасного освітньо-виховного процесу у вищих навчальних закладах вбачаємо у створенні умов і каталізаторів для зрушення студентства з пасивної позиції людини, яку навчають і яка саме тому й навчається, до усвідомлення й позиціонування себе як людини, здатної в процесі самовдосконалення адаптуватися та коригувати стратегії з урахуванням мінливих і часто непередбачуваних соціально-економічних та крос-культурних реалій, підвищуючи тим самим ефективність власної комплексної підготовки до майбутньої професійної діяльності, що передбачає прояви свободи вибору, творчого підходу, самостійності, ініціативності, відповідальності.

Питання формування умінь, прийомів і навичок соціальної адаптації майбутнього спеціаліста із вищою освітою не втрачає актуальності у педагогічній теорії і практиці, оскільки мінливість соціокультурних умов і реалій вимагає ретельного перегляду й добору також і методів та прийомів, якими послуговується в освітньо-виховному процесі вища школа. Особливе, чим і зумовлюється *актуальність* цієї розвідки.

Розширення сфери міжнародних контактів і вивчення іноземних мов зумовлюють інтерес до міжкультурної комунікації як наукової і практичної галузі, що нині переживає динамічний розвиток у всьому світі. Водночас постає потреба у визначенні сутності міжкультурної комунікації, формулюванні її базових принципів, аспектів вивчення. Ключовою ознакою міжкультурної комунікації є її інтердисциплінарність, що зумовлює необхідність звернення до багатьох суміжних галузей, насамперед до мовознавства, культурології, соціальної психології. Інтердисциплінарність міжкультурної комунікації забезпечує її ефективність у фактично необмеженому практичному застосуванні: від вивчення іноземних мов до дипломатичної діяльності та різноформатних міжнародних обмінів, кінцевою метою яких завжди є порозуміння і налагодження контактів між людьми, які належать до різних національних і культурних спільнот.

Процеси глобалізації у сучасному світі вимагають нагального вирішення питань міжкультурної комунікації, а оволодіння досягненнями інших культурних фундацій стає необхідною складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Серед основних засобів міжкультурної комунікації, що впливають на процес соціалізації особистості, крім традиційного мовного аспекту (текст, усний чи письмовий), розглядаємо також спосіб вираження емоцій, спосіб передачі інформації, жести, міміку, звичаї, традиції, вірування.

Однією із проблем, що виникають при підготовці майбутнього педагога, на думку С. Шумовецької, є проблема формування мовної культури особистості, що залежить від мовної свідомості, яка своєю чергою визначається мовленнєвими здібностями та виявляється через комунікативні мовленнєві вміння. Студент, який вивчає іноземну мову і культуру, стає мультилінгвальним і розвиває свою інтеркультуру, що забезпечує можливість діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби. Оскільки взаємини різних культур розглядаються як сукупність різноманітних форм стосунків і спілкування між належними до різних культур індивідами і групами, що реалізуються на макро та мікро рівнях – як у політиці, так і в міжособистісному

спілкуванні у побуті, родині, неформальних контактах, то нині у світовій педагогіці надзвичайно актуальною є концепція полікультурної освіти, що базується, перш за все, на визнанні полікультурності суспільства, яке має різні, але взаємозалежні культурні традиції, асоційовані з різними етнічними компонентами цього суспільства [4, с. 5].

Визнання ж суспільства полікультурним вимагає, як слушно стверджує О. Ковальчук, переосмислення уявлень про культурну цілісність суспільства, яка передбачає відмову від спроб інтегрувати різноманітні етнічні групи, оскільки інтеграція передбачає домінування „ більш сильної ” культури [1, с. 12]. Справді, продуктивнішим у такому ракурсі видається порозуміння й взаємозбагачення, тобто успішна міжкультурна комунікація, а отже роль полікультурної освіти в процесі соціалізації посилюється.

До формантів структури полікультурної освіти відносять а) розвиток соціокультурної ідентифікації як умови розуміння та входження до полікультурного середовища, б) оволодіння основними поняттями, що визначають різноманітність світу, в) виховання емоційно-позитивного ставлення до різноманітності культур, г) формування умінь, що складають поведінкову культуру світу, із чого випливає необхідність особливу увагу, зокрема в освітньому просторі, приділяти мовній підготовці, що сприятиме формуванню сучасного, актуального світогляду і національної свідомості кожної особистості, а також здатності до життя на засадах взаєморозуміння, миру, злагоди і толерантних комунікації між народами та етнічними, національними та релігійними групами і їх окремими представниками.

Мова, очевидно, є не лише базовим аспектом культури, а й постає як засіб досягнення й осягнення культурних виявів у різних сферах діяльності людства, тому соціокультурний підхід, який наголошує на вивченні мови через культуру, набуває нині в освітньому дискурсі особливої актуальності. У світлі сучасних європейських ідей і освітніх практик доцільним видається зосередження загальнокультурних цілей вищого педагогічного навчального закладу на підготовці майбутніх учителів до потреб міжнародної мобільності й тіснішої

співпраці у галузі освіти, науки та культури. Розв'язання такого завдання вимагає, безперечно, не тільки врахування й розуміння потреб мультилінгвальної і мультикультурної Європи, а й сформованих та розвинених компетенцій, які б забезпечили піднесення кожного комунікативного акту над мовними та культурними кордонами. Мусимо констатувати, що, за деякими винятками, Україна на сьогодні до такого рівня спілкування саме у сфері освіти ще не готова, а тому маємо широкі перспективи розвитку в окресленому напрямі.

Рівень сформованості й ефективності культурологічної компетентності майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації заґрунтований на ключових вміннях у парадигмі мовних компетенцій: грамотно і чітко, зрозуміло формулювати свою думку, досягати бажаної комунікативної мети у результаті виваженого й доречного добору мовних дій, виражати основні мовні функції (підтверджувати, заперечувати, брати під сумнів, схвалювати, погоджуватися, пропонувати), говорити продуктивно, змістовно, говорити експромтом, без попередньої підготовки. Отже, узагальнюючи результати досліджень у цьому напрямі, можна висновувати, що основу діяльності майбутнього педагога повинні складати такі вміння: а) проектувальні (проектувати будь-який вид діяльності, у тому числі комунікативну), б) адаптаційні (реалізовувати свій план у будь-яких умовах, коригуючи його у разі потреби), в) організаційні (організовувати будь-який вид діяльності, добираючи найдоречніші форми і засоби), г) мотиваційні (мотивувати до майбутньої професійної діяльності, самоосвіти і саморозвитку), д) комунікативні (спілкуватися під час навчально-виховної діяльності та поза нею на міжкультурному рівні), е) пізнавальні (здійснювати дослідницьку діяльність).

Іншомовна комунікація, безперечно, розширює професійне спілкування, оскільки залучає порозуміння не тільки на рівні мовних знаків, а й за допомогою культурних кодів і традицій, властивих тій чи іншій спільноті чи нації. На думку Л. Масляк, іноземна мова як навчальна дисципліна та як засіб

іншомовної комунікації є інструментом полікультурного розвитку особистості, яка навчається, а також сприяє усвідомленню себе як культурно-історичного суб'єкта. Сутнісні аспекти іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації полягають 1) у сприйнятті історії людства і свого народу в розвитку, відчутті відповідальності за свої вчинки, за свій народ, країну, майбутнє цивілізації, 2) в усвідомленні необхідності міжкультурного співробітництва народів у вирішенні глобальних проблем людської цивілізації, 3) у визнанні цивільних, культурних, мовних прав людства, прагненні до політичних свобод, виявленні готовності та здатності до співробітництва з іншими людьми у відродженні ідеалів гуманізму, в гармонізації взаємин людини, природи й суспільства, 4) у здатності виконувати роль суб'єкта в діалозі культур.

Попередній аналіз та багаторічний досвід викладання іноземної мови у педагогічному виші дає підстави окреслити коло текстів, що справляють безпосередній вплив на соціалізацію майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації в умовах сучасного освітнього простору, до таких текстів можемо віднести *метафоричні тексти*, *тексти мережі Інтернет*, *тексти коміксів* (умовно можна позначити цю групу як тексти „ ближчого ”, менш віддаленого у часі впливу з огляду на частоту звернення до них сучасної молоді та швидкість доступу до них), а також *прагматичні тексти* (інформаційні, рекламні тексти із повсякденного життя, звичаїв, традицій), *тексти-тезауруси*, *гіпертексти* (бібліографічні й довідкові тексти), *лінгвокраїнознавчі тексти* (цю групу умовно можна вважати текстами «дальшого», більш віддаленого у часі впливу з огляду на вказані вище критерії). Розглянемо у межах цієї розвідки тексти першої групи, окресливши основні їх соціалізуючі можливості.

Метафоричний текст. Особливу роль у соціалізації студентів відіграють тексти, яким властива така ознака як метафоричність. Людина пізнає світ, використовуючи правила логіки й абстрактні принципи, а про соціум дізнається через метафоричні історії (казки, міфи, притчі тощо): через ці переповідки людина вбирає специфічну інтерпретацію подій і досвіду, інтегрується в

культуру. Метафоричний текст, оскільки є динамічним, особистісним та спонукає до дії, приділяє особливу увагу моральній оцінці стосунків людини в суспільстві і її поведінці, а також значенню суспільної думки як основного регулятора моральних взаємин і вчинків особистості. Метафори завжди проникають до несвідомого, активізуючи потенційні можливості людини і є не жорсткою директивою, розпорядженням, а лише нагадують, натякають, спрямовують, наставляють. Метафора і сприймається не за засобами висновків і умовиводів, а безпосередньо, чуттєво, образно.

Застосування метафоричних творів, що містять основу модельованих соціальних взаємин, сприяє самореалізації студентів, запобігає конфліктам, які можуть виникати у різноманітних видах життєдіяльності, сприяє виявленню відхилень від нормативної поведінки, соціалізації, тобто допомагає включенню до системи суспільних взаємин, засвоєнню норм співжиття людей [2].

Тексти мережі Інтернет (інтернет-тексти). Соціальні комунікації сьогодні відіграють надзвичайно важливу роль у житті сучасної молоді, даючи їй змогу повністю відчувати себе частиною світової спільноти. Інтернет надає можливість доступу до різноманітних інформаційних текстів, що стосуються як окремих персоналій, так і загалом інформаційного потоку, подій у світі. Будучи найбільшою комунікаційною надбудовою за всю історію людства, інтернет надає унікальну можливість створення у соціальних мережах власного іміджу за віковими, гендерними, статусними чи будь-якими іншими критеріями. Можливість створити свій унікальний акаунт та наповнити його власними текстами чи текстами, які б відображали характер, уподобання, життєву ідеологію власника сторінки, розкриваючи його як соціальну одиницю, включену до різноманітних соціальних взаємин, допомагає знаходити друзів та за допомогою зворотного зв'язку спілкуватися з ними, створювати окремі спільноти та вирішувати нагальні для такої групи проблеми [3, с. 350].

Тексти коміксів. Як лінгвосоціокультурний компонент, що відображає культуру народу, його узвичаєну поведінку, традиції, звичаї, можемо розглядати також тексти коміксів, які є для багатьох одним із привабливих

видів читання і з огляду на це часто з'являються на шпальтах газет і журналів, у рекламі тощо. Комікс, що є різновидом креолізованого тексту, передає інформацію поєднанням вербальних і невербальних, образотворчих засобів, є лаконічною розповіддю, яка відображає соціальне життя суспільства. Сучасні комікси переважно втратили власне комічний характер, на зміну комізму прийшли комікси „жахів” про злочини і війни, а також псевдоісторичні комікси.

Для сучасного покоління джерелом інформації про відомих політиків і спортсменів, про історичні події, культурні й соціальні цінності суспільства комікси можуть ставати навіть частіше, ніж сторінки серйозних газет і журналів. Потреба наслідувати у суспільстві сильну і/чи силову рольову модель пояснює, наприклад, неабияку популярність Супермена чи Бетмена, зміцнення позицій країн Азії на світовій політичній арені спричиняється, скажімо, до захоплення аніме. Звісно, основні ідеї коміксів змінюються залежно від руху настроїв у суспільстві: від віри в „американську мрію” та ідею доброти, кмітливості й дивовижної уяви, що перемагають агресію і фізичну силу, до „побутових” коміксів, що мають сатиричне забарвлення і відображають повсякдення героїв і сімейні чи гендерні стереотипи. З огляду на необхідність витратити порівняно невеликі зусилля для їх розуміння та розмаїття жанрів (пригодницькі, політичні, „світські”, мелодрами тощо), комікси стають потужним ідеологічним засобом соціалізації студентської молоді.

Отже, текст є потужним інструментом соціалізації майбутніх педагогів у процесі міжкультурної комунікації у світлі полікультурної освіти. Викладаючи іноземну мову майбутнім педагогам, необхідно вчити їх свідомо й розважливо ставитися до добору текстів для читання, критично сприймати представлену інформацію, аналізувати наявні в текстах символи, культури, стереотипи тощо та усвідомлювати їх можливий вплив на формування інтеркультури особистості та шляхи продуктивної інтеграції до світобачення особистості.

До перспектив дослідження відносимо аналіз впливу на соціалізацію майбутніх педагогів прагматичні тексти, тексти-тезаурусів,

лінгвокраїнознавчих текстів, а також експериментальне дослідження частки їх впливу та розробку докладних рекомендацій щодо використання окресленого кола текстів у формуванні професійної компетентності учителів з метою їх ефективної соціалізації.

Література

- 1. Ковальчук Г.** Формування професійних педагогічних умінь у студентів – майбутніх викладачів економіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. „Теорія і методика професійної освіти” / Ковальчук Галина Олександрівна. – К., 1999. – 18с.
- 2. Притчи,** сказки, метафори в розвитку ребенка. – СПб.: Речь, 2006. – 296 с.
- 3. Соколов А.** Общая теория социальной коммуникации/ А. Соколов. – СПб. : Михайлов, 2002. – 461с.
- 4. Шумовецька С.** Формування мовної культури особистості у військовому вузі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 20.02.02. „ Військова педагогіка та психологія” / Шумовецька Світлана Павлівна. – Хмельницький, 1999. – 18 с.

Iaburova O.

Text as the means of future teachers` socialization.

The article reveals the questions of studying and analyzing the text as the means of future teachers` socialization according to the modern conception of polycultural education.

Among the main means of intercultural communication alongside with the traditional language aspect (text, verbal or written), the way of expressing emotions, transmitting information, gestures, mimic (mimicry), customs, traditions, beliefs is defined. Great attention is also focused on the role of the student youth socialization by means of foreign communication, namely through the text, in the context of innovative models and technologies of personal development in the process of sociocultural and leisure activity in a society.

It is pointed out that there is a necessity to transmit students from the passive position in which the person is not regarded as a „ creator ” who makes, develops and masters his or her skills to the position of the subject of academic and professional activity.

One of the main tasks of the article is to touch upon the texts which strongly influence future teachers' socialization in the process of intercultural communication in terms of modern educational area.

Metaphorical texts, Internet texts, comics, pragmatic texts (informative, advertising, everyday), thesauruses (bibliographical, reference), country-studies texts present the group under consideration.

It is summarized that there is a necessity to choose the texts for reading carefully and attentively, regard the given information in a critical way, analyze possible symbols, stereotypes presented in the texts and understand clearly their influence on the process of forming intercultural personality and the ways of productive integration in the personality's world view.

Key words: text, socialization, communication, competence.

Відомості про автора

Ябурова Олена Володимирівна – старший викладач кафедри теорії і практики початкової освіти ДВНЗ „Донбаський державний педагогічний університет”. Коло наукових інтересів: новітні технології в системі формування комунікативної компетенції майбутніх учителів англійської мови в початкових класах.

Контактний телефон: (050)861 03 00; (06262) 2 99 03