

М., 1994.

3. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. – М., 1998.

*Л.В.Мельник*

## **ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ**

*В статтє показанна необхідність використання інноваційних технологій в підготовкє будучих учителєй; рассмотрєнны напрямлєня використання личностно орієнтованих технологій в сєвременном профєссиональном образєванні.*

*The purpose of this article is basis expedience of application of integrative approach to technologies of studies in trade education. It is shown that through a didactics constituent it is possible to carry out integration of technologies of study.*

Постановка проблеми. Освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні згідно з Національною доктриною розвитку освіти є формування творчої, освіченої особистості. Реформування вищої освіти передбачає реалізацію принципів гуманізації, демократизації освіти, методологічну переорієнтацію процесу навчання на розвиток особистості студента, формування його основних компетенцій.

Ідеї гуманістичної психології та педагогіки склали зміст особистісно орієнтованого підходу, за яким центральною постаттю навчального процесу вважається студент зі своїми інтересами та здібностями, а викладач – його наставник, партнер [1].

Аналіз останніх досліджень. Вивчення та аналіз різних концепцій особистісно орієнтованого навчання (І.Д.Бєх, Є.С.Бондарєвська, Ю.В.Васьков, Р.С.Гурєвич, В.В.Рибалко, А.В.Хуторський, І.С.Якиманська) дозволяє нам зробити висновок, що всі концепції переслідують однакову мету, якою виступає процес психолого-педагогічної допомоги тому, хто навчається, в становленні його суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвого самовизначення.

Під особистісно орієнтованим навчанням ми будемо розуміти (за Ю.В.Васьковим) принципово новий підхід, котрий характеризується визначенням індивідуальності, самобутності особистості, її розвитку не як колективного суб'єкта, а перш за все індивіда, наділеного своїм неповторним суб'єктивним досвідом [2].

Мета особистісно орієнтованого навчання – підтримати людину та закласти в неї механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту та самовиховання. Отже, особистісно орієнтоване навчання, як нова парадигма освіти, призводить до змін у постановці цілей, змісту, принципів та технологій навчання іноземної мови (ІМ).

Метою публікації є висвітлення особистісно орієнтованих технологій навчання ІМ у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Однією з найважливіших проблем сучасної освіти була й залишається проблема підготовки висококваліфікованих фахівців упродовж терміну, визначеного рамками навчальних планів. Серед основних вимог до молодого фахівця можна відзначити такі, як творчий потенціал, здібності самостійно ставити та вирішувати проблемні питання, тощо. Сучасне суспільство вимагає від випускників вищих навчальних закладів високого рівня самостійності, вміння швидко приймати рішення, не боятися особистої відповідальності.

Соціально-економічні умови, що змінюються стрімко та радикально, зумовлюють необхідність адекватного реформування вищої школи України цільовою основою підготовки фахівців, під час якої є розвиток у студентів самостійно мислити й ефективно вирішувати завдання з майбутньої діяльності. Досягнення нової цільової основи підготовки фахівців передбачає активний перехід від наявної “школи запам'ятовування” до школи мислення, в котрій замість традиційної організації та технології навчання за принципом накопичення студентами знань та вмінь з'являться нові технології індивідуальної підготовки фахівця як творчої особистості [5].

Традиційна технологія навчання недостатньо впливає на мотивацію студента, не сприяє створенню атмосфери систематичної самостійної роботи з оволодіння знаннями.

Однак цільові установки на “підвищення якості знань”, на “розвиток професійного мислення студентів” переважно

залишаються на рівні декларацій, суттєво не впливаючи на реальний стан справ. Тому виникає необхідність вдаватися до спроб віднайти конкретні способи діяльності, відпрацювати такі методи навчання, котрі б забезпечили ефективність цих спроб. Але відразу слід визначити: що буде кінцевим результатом освітнього процесу? Впродовж тривалого часу ним вважали випускника, котрий має повною мірою володіти знаннями програми вищого навчального закладу (ВНЗ). На сучасному етапі розвитку навчального процесу спостерігається поступова відмова від формування знань, умінь і навичок у чистому вигляді. Центр уваги переміщується на формування здібностей особистості студентів, особливо здібностей до самоосвіти, самостійного одержання знань.

Серед різноманітних напрямків нових педагогічних технологій найбільш адекватними висунутим особистісно орієнтованим цілям, з точки зору Є.С.Полат, є навчання в співробітництві, метод проектів, різнорівневе навчання, навчання в команді, "Портфель студента" [3].

Розглянемо коротко кожен із зазначених технологій.

Метод навчання у співробітництві передбачає сукупність деяких прийомів, об'єднаних загальною логікою пізнавальної та організаційної діяльності студентів, котра дозволяє реалізувати основні принципи даного методу. Навчання в співробітництві активізує діяльність студентів на занятті, значно збільшує час мовленнєвої практики кожного студента, сприяє індивідуалізації навчання. Крім того, студенти звикають працювати самостійно, а викладач отримує нову роль в навчальному процесі – він організовує самостійну навчально-пізнавальну, комунікативну, творчу діяльність тих, хто навчається.

Дослідженню проблеми використання проектів у процесі навчання іноземних мов, а також особливостей та переваг проектної методики присвячено багато наукових праць (Д.Г.Левітес, М.В.Кларін, О.Г.Прикот, О.М.Пехота, Є.С.Полат Р.С.Сафін, Г.К.Селевко та інші). Узагальнюючи існуючі теорії, проект у навчанні ІМ можна визначати як комплекс вправ або завдань, котрі передбачають організовану, тривалу, значущу для студентів самостійну дослідницьку діяльність іноземною мовою, яка виконується на занятті та під час самостійної роботи, метою якої є створення виокремленого кінцевого продукту.

У науковій літературі виділяють такі види проєктів: дослідницькі, творчі, ігрові, рольові, інформаційні, прикладні. Головна ідея використання цього методу на заняттях з іноземної мови полягає в тому, щоб перенести акцент з різних видів вправ на активну розумову діяльність студентів. Тільки метод проєктів може перетворити заняття з ІМ у дискусійний, дослідницький клуб, де вирішуються цікаві, актуальні, сучасні проблеми життя [4].

Навчання в команді на початку свого застосування відбувалося у формі змагання-гри, котре проходило в командах. Метод був розроблений американським педагогом Р.Славіним (університет Дж.Хопкінса). Згідно з цим методом, студенти працюють у командах по 4-5 чоловік. Команди мають бути неоднорідні за складом з тією метою, щоб студенти допомагали один одному опанувати змістом і приготуватись до змагання з іншими командами.

На першому етапі такого навчання викладач знайомить студентів із навчальним матеріалом. Подальша робота проходить у командах: студенти разом опрацьовують завдання, обговорюють матеріал, допомагають один одному, опитують один одного за змістом матеріалу. Така робота триває упродовж тижня до змагання, котре зазвичай відбувається наприкінці тижня. Для змагання студентів ділять на групи по 3 чоловіки з однаковим рівнем знань. Ці групи складаються з представників різних команд. У командах проходить змагання у формі ігор на краще опанування матеріалу, котрий вивчали протягом тижня. Ігри головним чином полягають у відповідях на запитання роздаткового матеріалу. Студенти одержують бали за правильні відповіді або за виправлення неправильних відповідей інших учасників групи. Пізніше ці бали підсумовуються та визначається загальний бал усіх членів кожної команди.

Перед наступним змаганням викладач може змінити склад груп з метою забезпечення їхньої кращої однорідності. Це спонукає студентів не лише якомога краще опанувати навчальний матеріал, а й допомогти іншим учасникам своєї команди. Результати опитування наводяться в балах, котрі вказують на прогрес студентів порівняно з попередніми результатами.

Під різнорівневим навчанням Є.С.Полат розуміє таку організацію навчально-виховного процесу, при якому кожний

учень, студент має можливість оволодіти навчальним матеріалом з окремого предмета на різних рівнях(“А”, “В”, “С”), але не нижче базового в залежності від здібностей того, хто навчається.

“Портфель студента” – це засіб самооцінки власної пізнавальної, творчої роботи студента, рефлексія його власної діяльності. Задача студента – ретельно проаналізувати власну роботу, внести необхідні корективи, дати їм пояснення, скласти власний звіт самооцінки; що, на його погляд, йому вдалося в цій роботі, а що ні, та чому. Також студент може висловити власну думку з приводу оцінки викладача. Саме ці судження, аргументи й складають суть рефлексії, заради котрої використовується ця технологія.

**Висновок.** Важливість використання особистісно орієнтованих технологій полягає в тому, що вони створюють можливості для співпраці, дозволяють налагоджувати міжособистісні стосунки, спільно пізнавати навколишній світ. Адже завданням вищої школи на сучасному етапі є надання майбутньому фахівцю не тільки всіх необхідних знань, практичних навичок у предметній сфері, а й розвиток його здібностей як фахівця, духовних потреб і моральних принципів, допомога йому вдосконалити форми як професійного, так і особистісного самоствердження в суспільстві.

#### Література

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного обучения // Педагогіка .– 1997. – № 4.
2. Васьков Ю.В. Педагогічні теорії, технології, досвід (Дидактичний аспект). – Х.: СКОРПІОН, 2000.– 120 с.
3. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. – Academia. – М., 2005.
4. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // ИЯШ. – 2000. – № 3.
5. Постернак Н.О. Освітні технології у вищих навчальних закладах освіти// Безпека життєдіяльності, 2005. – № 8. – С.23.

## ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ФАКТОР РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ДИРИГЕНТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

*В предложенной статье рассматривается проблема актуальности формирования готовности к творческой деятельности, проводится анализ понятийного аппарата в философской и психолого – педагогической литературе.*

*The article deals with the problem of actuality in demand formation of personality self – realization, notional knowledge in philosophical and psychological and pedagogical literature is made up.*

Соціально-економічні зміни, процеси гуманізації та демократичні зрушення у сучасному суспільстві України сприяють зростанню значущості вищої освіти й потреби у викладачах, здатних забезпечити майбутньому вчителю можливість не лише оволодіти комплексом знань, умінь і навичок, але й керувати процесом їхньої підготовки до творчої діяльності.

Основною метою державної політики в галузі вищої освіти є створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного студента, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень у світлі Законів України “Про вищу освіту”, Концепції педагогічної освіти. У зв’язку з цим, нагальною потребою є необхідність виховання нової генерації педагогічних кадрів і розробки комплексу теоретичних і методичних основ забезпечення педагогічного процесу.

Аналіз практики роботи музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів дозволяє стверджувати про пріоритетність інформативно-описового характеру навчання, переважання вербальних методів на уроках диригування та хорового класу, і, як наслідок, – закріплення у майбутніх педагогів позиції пасивних виконавців професійних функцій сучасного вчителя.

Така організація навчального процесу породжує формалізм, що неприпустимо при підготовці вчителів музики та хорових диригентів.

У практиці вищої школи мають місце протиріччя між творчою природою пізнавальної діяльності й репродуктивним характером навчання; складністю професійних функцій сучасного вчителя музики і недостатньо розвиненою здатністю майбутніх учителів до творчого їх виконання; недостатньою ефективністю форм роботи і методами передачі навчальної інформації.

Розв'язання протиріч, що виникають, передбачає пошук нових підходів до організації навчального процесу на уроках диригування. Тому проблема формування професійно-творчої активності у майбутніх вчителів музики є особливо актуальною.

У працях Б.Г.Ананьєва, Л.С.Виготського, М.Ф.Добриніна, С.Л.Костюка, О.О.Леонтьєва, А.М.Маслоу, В.М.М'ясищева, С.Л.Рубінштейна, О.Ю.Самаріна, Б.М.Теплова розроблено цінні теоретичні положення психологічного аспекту цього питання. Професійні творчо-виконавські якості вчителів музики були предметом досліджень А.Г.Болгарського, Б.А.Бриліна, І.П.Гринчук, В.М.Крицького, Є.Куришева, О.Я.Ростовського. Питання розвитку художньо-творчого потенціалу студентів вивчали Є.Б.Абдулін, Л.М.Масол, Г.Н.Падалка, Г.М.Ципін, О.П.Рудницька, О.П.Щолокова. Педагогічні основи цієї проблеми отримали обґрунтування в працях В.І.Андрєєва, С.І.Архангельського, А.К.Громцевої, Т.І.Гусєва, М.У.Піскунова, Б.Ф.Райського. Підвищенню ефективності хормейстерської підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах присвячено багато досліджень (Л.В.Живов, А.В.Козир, А.Ф.Кречковський, А.П.Лашенко, П.М.Ніколаєнко, В.Г.Соколов, Б.Г.Тевлін).

Окремі проблеми взаємодії керівника хору з хором колективом і стилю педагогічного керівництва розглядаються у працях відомих керівників виконавських колективів А.Т.Авдієвського, В.Н.Мініна, К.А.Ольхова, К.К.Пігрова, К.Б.Птиці, П.Г.Чеснокова. Проблема творчого розвитку особистості у процесі диригентсько-хорової підготовки розглядається у роботах С.А.Казачкова, М.М.Канерштейна, І.О.Мусіна.

Разом із тим, теорія і практика диригентської підготовки у вищій педагогічній школі свідчить про недооцінку необхідності формувати професійно-творчу активність у майбутніх учителів музики. У науковій літературі недостатньо конкретизовані терміни

та поняття, в той час як практика диригування значною мірою випередила теоретичну та методичну базу.

Ось чому ми в статті порушуємо проблеми формування готовності студентів до творчої діяльності як фактор розвитку особистості в процесі диригентської підготовки.

Протягом існування людського суспільства питання самовираження особистості не втрачає своєї актуальності, це, власне, є однією з проблем філософії, педагогіки та психології – проблема людини. Йдеться про вищі рівні функціонування психіки – рівень особистості. Особистість виявляє власне практичне ставлення до світу і прагне втілити його, таким чином вона самореалізується – накладає на об'єкт діяльності відбиток своєї неповторності. Особистість потребує зв'язків з іншими людьми, відчуває необхідність постійного самовдосконалення. Інтегрування особистості в суспільство, під яким мається на увазі і щоденне життя людини, і його виробнича діяльність, можливе тільки при максимальному розвитку цієї особистості, її культури. Найвищий ступінь розвитку людини виявляється в її творчій діяльності. Говорячи словами Б.Г.Ананьєва: “Справжня цінність особистості починає вимірюватися її творчим внеском у суспільний розвиток” [1]. Таким чином, прищеплення молодому поколінню навичок і вмінь творчої діяльності, творчого мислення, відіграє важливу роль у навчальному процесі. У різних галузях сучасної науки позначились декілька аспектів дослідження творчості: філософія розглядає проблему істинності знання; логіка досліджує творчість як систему розвинутого знання; соціологія виявляє фактори суспільного середовища, які як стимулюють, так і гальмують прояв творчих здібностей; психологія розглядає процес творчого мислення з точки зору виявлення цього явища (як, чому, за допомогою якого розумового процесу людина відкриває дещо нове, невідоме); педагогіка досліджує шляхи формування досвіду творчої діяльності в процесі навчання, підготовки молодого покоління до творчої праці в умовах розвитку суспільства. Формування у студентів професійно-творчої активності неможливе без ретельного вивчення вікових особливостей цього періоду. У віці другого періоду юності (від 17 до 25 років) формується комплекс фізичних, пізнавальних, інтелектуальних, мотиваційних, емоційних властивостей.



Характерною є певна зрілість у розумовому, моральному і соціально-суспільному плані: підсилюються свідомі мотиви поведінки. Юність – час максимального розвитку особистих якостей. Важлива умова успішного розвитку особистості – усвідомлення самим студентом неповторності своєї людської індивідуальності. У цей період людина визначає майбутній життєвий шлях, набуває професії, самостійно планує діяльність та поведінку, складає світогляд, етичні та естетичні погляди.

Розглядаючи поняття “готовність”, ми виходили з того, що: формування особистості є становлення людини як соціальної істоти внаслідок впливу середовища і виховання на внутрішні сили особистості; розвиток особистості – це процес становлення та формування під впливом зовнішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання [5].

Слід зауважити, що треба розрізнати сутність понять “формування” та “розвиток” особистості. У першому випадку акцент падає на зовнішні умови впливу на особистість, у другому випадку пріоритетними є внутрішні особливості людини.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття “формування” в контексті готовності до творчої діяльності, коли творча діяльність студентів розглядається як цілісний об’єкт дослідження.

Деякі вітчизняні педагоги і психологи трактують готовність як особливий тривалий чи короткочасний психічний стан. М.Д.Левітов характеризує ці ознаки як “передстартовий стан” [4], який передбачає максимальну мобілізацію вольових та емоційних якостей особистості: включення у дію механізмів емоційно-образних, асоціативних, миттєвого уявлення первісно прогнозуючого художнього образу.

М.А.Котик розглядає поняття “готовність” як стійкі риси особистості, включає і ситуативні фактори спеціальних завдань, за допомогою яких формується готовність [3].

М.І.Дяченко, Л.О.Кандибович, В.А.Пономаренко формулюють поняття готовності як “активно-діяльний стан особистості, що відбиває зміст завдання, які поставлено, умови майбутнього їх виконання”. Готовність включає в себе усвідомлення завдання, моделей, ймовірної поведінки, визначення

оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами і необхідність досягнення визначеного результату.

К.К.Платонов говорить про доцільність формування готовності до творчої діяльності, початок її формування лежить у підструктурі досвіду і характеризується знаннями, уміннями й навичками, без яких неможливе здійснення професійної діяльності.

Л.В.Кондрашова підкреслює, “готовність – це виявлення суті властивостей і стану особистості. Готовність це показник суті діяльності особистості” [2].

Аналізуючи різноманітні підходи до тлумачення поняття “готовність” і враховуючи особливості процесу диригентської підготовки, ми можемо стверджувати, що готовність студентів до творчої діяльності – складне особистісне динамічне утворення, основою якого є: любов до мистецтва та музики, добре розвинені експресивні, емоційні, вольові риси характеру, педагогічний альтруїзм та самооцінка своєї готовності займатися диригентською діяльністю.

#### Література

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания // Избр. Психол. труды. - В 2 т. - М.: Педагогика, 1980. - Т.1. - 238 с.
2. Кондрашова Л.В. Морально – психологічна готовність студента до вчительської діяльності. - К.: Вища школа. 1987. - 53 с.
3. Котик М. А. Психология и безопасность. - Таллин.: Валгус. 1981. - 363 с.
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. - М.: Просвещение.1964. - 334 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка. Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. - Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. - 1997 - С. 106-116.

*Л.В.Журба*

### **ДИДАКТИЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ПРОБЛЕМНИХ СИТУАЦІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ**

*Проблемная ситуация – обязательный компонент учебного познания. В статье раскрываются дидактические условия создания и эффективного функционирования проблемных ситуаций*

в процесі изучения історії.

*The problem situation is the obligatory component of scientific knowledge. The didactic conditions of creation and effective functioning of the problem situations during studying History are opened in the article.*

Найважливішою рисою сучасного навчання є його спрямованість на те, щоб готувати учнів не тільки пристосовуватися, але й активно засвоювати ситуації соціальних змін. У цьому учням і повинні допомогти навчальні проблемні ситуації, поставлені вчителем або ж ними самими у процесі проблемного вивчення історії.

Проблемна ситуація – обов'язковий компонент навчального пізнання. Американський філософ і педагог-реформатор Дж.Д'юї стверджував, що бажання пізнання з'являється у людини тільки у тому випадку, коли вона нашоухується на певну проблему, яку не може розв'язати знайомим способом. Вирішуючи проблеми, дитина вчиться. Продовжуючи цю думку, радянський психолог С.Л.Рубінштейн зазначав: "Початковим моментом мислительного процесу зазвичай є проблемна ситуація. Мислити людина починає тоді, коли у неї з'являється потреба щось зрозуміти. Мислення завжди починається з проблеми чи запитання..." [7, с. 317]. Отже, основне призначення проблемної ситуації – породження продуктивних творчих процесів мислення учня, стимулювання його інтелектуального й особистісного розвитку.

Методика створення і застосування проблемних ситуацій на різних етапах уроку та в пізнавальній діяльності учнів різних вікових категорій була запропонована С.І.Висоцькою, І.О.Льницькою, А.В.Фурманом, І.Я.Лернером, А.М.Матюшкіним, О.Т.Степаніщевим, [1; 3; 5; 6; 9; 11]. Незважаючи на це, теоретичні розробки даної проблеми не доведені до рівня конкретної педагогічної технології. Одним з найбільш складних у цьому контексті є процес створення проблемних ситуацій, а саме – дидактичні умови, за яких він буде ефективним.

У дидактиці немає єдиного загальноприйнятого визначення проблемної ситуації. Більшість дослідників проблемну ситуацію розглядають перш за все як ситуацію утруднення (Ю.К.Бабанський, І.Я.Лернер, М.І.Махмутов). Інші вчені в якості її основної ланки називають пізнавальну (діалектичну) суперечність (Т.В.Кудрявцев,

О.М.Матюшкін ).

Щоб проблемна ситуація увійшла в навчальний процес, вона повинна прийняти форму проблеми, проблемної пізнавальної задачі або проблемного завдання. Проблема – складне теоретичне або практичне питання, яке потребує вирішення, дослідження [10, с. 561].

Краще за все це може продемонструвати приклад навчання Сократом своїх учнів близько 2500 років тому. В одному із діалогів (“Fear”) Платон описує, як до Сократа прийшов юнак Fear, щоб дізнатися, як і в кого навчитися мудрості. Сократ замість того, щоб дати відповідь на питання юнака, починає запитувати його, що він вважає мудрістю, чого ж дійсно хоче.

Сократ формулює питання таким чином, щоб учневі було над чим подумати і, в той же час, достатньо було знань, щоб дати відповідь чи знайти її в ході розмірковувань. Ланцюжок пов'язаних між собою питань, кожне з яких підпорядковане головному – першому, поставленому учнем, змушує його знаходити відповіді на них, відкидаючи хибну думку і утверджуючись в істинній.

У сучасних умовах суть проблемного навчання полягає в тому, що у процесі вирішення учнями спеціально розробленої системи проблем, проблемних задач і завдань під керівництвом учителя або в спільній із ним діяльності створюється проблемна ситуація і здійснюється оволодіння новими знаннями, переважно теоретичного характеру, та способами дій, що формують творчі здібності школярів: продуктивне мислення, інтелектуальні емоції, пізнавальну мотивацію, а також досвід творчої діяльності.

Покажемо це на прикладі вивчення учнями 7 класу теми “Північно-Східна Русь. Утворення та посилення Московської держави”. Під час розгляду питання про об'єднання князівств Північно-Східної Русі навколо Московського князівства вчитель формулює проблемну задачу: “Москва стала центром об'єднання руських земель. Чому? Адже її місце по праву повинні були посісти більш великі, сильні, багаті міста, як наприклад, Твер, Володимир, Новгород?”

Приводимо можливий діалог між учителем і учнями з метою вирішення проблеми.

Учні: “Москва мала вигідне географічне положення: ліс захищав її від нападів багаточисельних ворогів; по річці в місто

прибували іноземні і руські купці”.

Учитель: “Дійсно, дивлячись на карту, не можна не відзначити вигідне географічне положення Москви. Московське князівство знаходилося в центрі руських земель, воно менше, ніж інші страждало від зовнішніх ворогів. Але хіба Твер, Углич, Кострома (показує на карті) мали менш вигідне географічне положення? Тим паче, що Твер, Ярославль, Нижній Новгород стоять на Волзі – хіба може зрівнятися з нею Москва-ріка? Володимир стоїть на Клязьмі, Рязань – на річці Ока...Що стосується московських лісів як захисту від ворога, то до північних міст Русі дістатися значно важче, ніж до майбутньої столиці: та і й ліси були тут густіші, і болота зустрічалися, які не можна було подолати ні пішим воїнам, ні кінноті”.

Учні: “Можливо, тому що в Москві знаходилася православна митрополія. Адже руські люди завжди вважали: де митрополит, там і столиця”.

Учитель: “Але ж до 1326 року митрополит перебував у Володимирі, а місто не змогло стати об'єднавчим центром руських земель. Адже так?”

Учні: “Так... Можливо, свою роль відіграли багатство та культура руських міст. Мабуть, Москва була першою і в тому, і в іншому, що і дозволило їй претендувати на головну роль”.

Учитель: “Історики з цим не згодні. За їх оцінками, на початок XIV ст. найбільш розвиненими в культурному плані були землі Ростово-Суздальського князівства, а найбільш багатими – Новгородської республіки”.

Учні: “Тоді більше нічого не залишається, як військова могутність Москви, що і зробило її найбільш сильним князівством. А сила здатна подолати все”.

Учитель: “Московське князівство було сильним, але цього було недостатньо, щоб підпорядкувати, наприклад, Твер у 1327 році тільки своїми силами, московський князь Іван Калита (1325-1340) змушений був скористатися допомогою монголотатар”.

Під час подальшого обговорення проблеми, вчитель намагається залучити до діалогу всіх учнів. Він вводить все нові знання і контраргументи, серед яких вказує на великий вплив московського боярства, яке мало високий авторитет майже в усіх

князівствах, адже було вихідцями із них, знайшовши в Москві вітчизну. Учитель знайомить дітей з поглядами історика М.І.Костомарова, який вважав, що верховенство Москви забезпечили монголо-татари, та теорією Л.Гумільова, який пояснював московський феномен пасіонарністю – надлишком біохімічної енергії основної речовини, що проявляється в здатності людей до супернапруження: у москвичів у ці століття вона була значно вищою, ніж у жителів інших князівств, вважає історик. Проблемна ситуація поступово знімається, і учасники обговорення проблеми нарешті приходять, можливо, не до повного, але єдиного висновку: Москва, не маючи переваг в більшості перелічених критеріях, тим не менше стає столицею руських земель. Пролити світло на обговорювану проблему дозволяє організація самостійної роботи при вивченні питання “Куликовська битва” відповідно до методичних вказівок Н.Дайрі [2, с. 97]. Учні в підсумку відзначають, що перемога в 1380 році над військами хана Мамаєва під егідою Москви і керівництвом московського князя Дмитра Івановича ще більше посилила позиції Московського князівства.

Кожна проблема містить у собі проблемну ситуацію, але не кожна проблемна ситуація переростає, перетворюється в усвідомлену проблему. Іноді навіть не всі вчителі усвідомлюють виникнення проблемності в навчальному процесі, багато з них схильні запитання, що пробуджує в учня думку, або на яке він не може відповісти відразу, називати проблемною ситуацією. Лише деякі з них періодично створюють проблемні ситуації на уроках і володіють певним набором засобів для їх діагностики. Але нерідко мислительний процес окремого учня залишається стихійним, практично некерованим. На ці суттєві обставини вказують І.А.Гльницька і А.В.Фурман [3, с. 3-4; 11, с. 42]. Майстерність вчителя під час проведення проблемного уроку вбачається в тому, щоб він сам глибоко відчував проблемність ситуацій, з якими стикаються школярі, вмів ставити перед класом реальні навчальні проблеми в зрозумілій для учнів формі. Як зазначає В.А.Селиванов: “Невдало сформоване запитання може звести нанівець усі попередні зусилля вчителя, позбавити учня інтересу до обговорюваної області невідомого. Це іноді трапляється, якщо питання досить складне, й учні розуміють повну безперспективність пошуку виходу із проблемної ситуації, а також

і в тому випадку, коли питання досить легке” [8, с. 267].

Проблемні питання та завдання повинні відповідати змісту і цілям навчання, бути: складними, нести в собі протиріччя; захоплюючими, але логічними; об’ємними, здатними охопити широке коло дрібних питань; дискусійними, пропонувати різні точки зору та оцінки; важкими, створювати труднощі, необхідні для проблемної ситуації. Дослідники вказують і на такі критерії відбору навчальних проблем, як відповідність потребам і інтересам певної групи дітей, їх віковим особливостям; участь дітей у доборі проблем, виробленні плану дій і способів рішення; варіативність способів вирішення проблеми; повторюваність, типовість проблеми для достатньо широкого кола подій та явищ; серйозність проблеми; наявність необхідного теоретичного матеріалу [4, с. 22-24].

З огляду на вище вказане слід зазначити, що зміст шкільної історичної освіти, навчальна інформація, яка визначає розвиток навчальної діяльності – це одна з основних умов створення проблемних ситуацій. Іншими словами, навчальна інформація здобуває статус проблеми, проблемної задачі або завдання. А це піднімає більш складні питання: підготовки і прийняття нових програм з історії відповідно до Державного стандарту, визначення оптимальної структури шкільної історичної освіти (лінійно-синхронної чи концентричної). До переваг концентричної побудови вчені відносять можливість у старших класах повернутися до подій ранньої історії і розглянути їх на більш високому проблемно-теоретичному рівні, узагальнити цей матеріал на основі різних методологічних підходів, від хронологічного принципу осягнення історії перейти до проблемного, активно використовувати методи історичного дослідження. Гострою є і проблема підручників, серед критеріїв удосконалення яких вкажемо на багатоаспектність, проблемність і діалогічність. Зазначимо, що в якості навчальної інформації може виступати не лише текст підручника, а й історичне джерело, витяг із науково-пізнавальної чи художньої літератури, матеріали засобів масової інформації.

Інша умова створення проблемних ситуацій передбачає варіативність вибору способів її рішення, що дає можливість кожному учневі включитися в процес як створення проблемної ситуації, так і її розв’язання. Причому необхідно пам’ятати про

сполучення інтелектуальних дій і емоційної сторони пізнання.

Покажемо це на прикладі вивчення теми “Громадянська війна в Росії (1918-1920 рр.)”. Під час розгляду питання про протистояння більшовиків і соціалістів-революціонерів влітку 1918 року, вчитель спонукає учнів самим підійти до осмислення проблеми і її вирішення. З цією метою він подає інформацію таким чином, щоб у дітей на певному відрізку розповіді виникло власне бажання поставити проблемне питання.

Учитель: “У 1918 році соціалісти-революціонери вбили німецького посла Мірбаха. Владнавши справи з Німеччиною (Німеччина не зробила різких кроків щодо Росії), більшовики організували судовий процес над злочинцями. Есерів звинувачували у збройній боротьбі проти радянської влади, вбивствах, інших терористичних актах”.

В учнів на цьому етапі розповіді не виникає спонукальної реакції поставити питання “Чому?”, адже ніякої суперечності немає, все логічно.

Учитель тим часом продовжує: “Офіційними захисниками есерів-убивць виступили на суді відомі комуністи Ф.Кон – секретар ЦК КП(б)У, один із діячів міжнародного революційного руху француз Ж.Садуль та ін.”

Спонукальною реакцією учнів є: “Як же так? Засуджують вбивць, терористів, ворогів радянської влади, а захищають їх відомі всьому революційному рухові комуністи?”

Учитель продовжує: “Офіційним захисником підсудних есерів був також і кандидат у члени Політбюро ЦК РКП(б) М.Бухарін”.

Спонукальна реакція учнів: “Як і Бухарін? Але ж він вірний соратник В.І.Леніна?! А чи були винні есери, притягнуті до суду, якщо на їх захист виступили чиновники високого рангу із партійної більшовицької еліти?”

Склалася проблемна ситуація: “З одного боку – антибільшовизм і тероризм есерів, а з іншого – їх захист на суді близьким соратником В.Леніна Бухаріним, іншими комуністами”.

Виникає питання: “Як же так?”

Учні по суті увійшли в стан проблемної ситуації. Вирішується вона за аналогією з попередньою.

Важливою умовою створення проблемних ситуацій є



суб'єктивна позиція самого учня, усвідомлення і прийняття ним мети пізнання, рефлексія наявних засобів для розв'язання проблеми, взаємозв'язок відомих і невідомих знань чи способів дії в системі, що пізнані та пізнаються учнем.

Слід вказати і на особливий статус вчителя в навчальному процесі на проблемній основі. Адже він, виступаючи в ролі організатора уроку, повинен діяти скоріше як керівник і партнер, чим як джерело готових знань і директив для учнів, а це в свою чергу вимагає від нього особистісно-зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчання, здатності викликати у всіх школярів інтерес до проблеми, потребу в пошуках відповіді, активну участь у її розв'язанні.

Опрацювання й аналіз психолого-дидактичної літератури, власний педагогічний досвід дають можливість зробити висновок про те, що найбільш сприятливі умови для вивчення історичного минулого на проблемно-теоретичному рівні створюються в основній і повній школі, коли теоретичний компонент у змісті навчального матеріалу є рівним фактичному або переважає над ним. Курс нової і новітньої історії, що вивчається в 9-11 класах, побудований на принципах синтезу і проблемності, націлений на розуміння сучасного світу. На цьому етапі навчання проходить на більш високому рівні аналізу і розмірковувань. С.Л.Рубінштейн вказує на певні закономірності пізнавальних можливостей учнів старшого шкільного віку, на суттєві зрушення, що відбуваються в складових процесу учіння старшокласників: "У процесі осмислення матеріалу все більше розвивається здатність переходити із фактичного плану в план теоретичний, в область все більш широких теоретичних узагальнень; закріплення знань набуває все більш усвідомлено-логічного характеру як за змістом, так і за прийомами: реконструювання; перекомбінування; справжнє оволодіння знаннями проявляється в здатності оперувати ними і застосовувати свої знання, використовуючи їх в різних умовах" [7, с. 502]. Слід вказати і на суттєві зміни, що спостерігаються в стилі розумової діяльності старшокласників, які носять все більш активний, самостійний, творчий характер. На цьому етапі школярі починають вивчати історію як науку, залучаючись до нових теорій наукового дослідження і особливостей праці історика, вони свідомо використовують уже сформовані уміння в роботі на

перетворюючому і творчому рівнях.

Таким чином, зміст сучасної шкільної історичної освіти, пізнавальні можливості і пізнавальні потреби учнів старшого шкільного віку є важливими факторами створення проблемних ситуацій на уроках історії.

Підводячи підсумок дослідження, слід зазначити, що вмiла, цілеспрямована діяльність по створенню проблемних ситуацій на уроках історії є оптимальним засобом розвитку пізнавальної активності і творчих здібностей учнів. Практичний досвід доводить, що головна робота в цьому напрямку повинна проводитися в основній і старшій школі, бути систематичною і послідовною. На нашу думку, подальші дослідження цієї проблеми повинні бути перенесені в площину розробки дидактичних навчальних матеріалів проблемного змісту, адже стихійне, неупорядковане застосування проблемних ситуацій у процесі вивчення історії є важливим, але недостатнім чинником для досягнення кожним учнем більш високого і доступного йому рівня творчого мислення.

#### Література

1. Высоцкая С.И. Проблемные ситуации в процессе обучения гуманитарным предметам. – Алма-Ата, 1971. – 57 с.
2. Дайри Н.Г. Основное усвоить на уроке: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
3. Ильницкая А.И. Проблемные ситуации и пути их создания на уроке. – М.: Знание, 1985. – 80 с.
4. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – М. – Рига, НПЦ “Эксперимент”, 1998. – 180 с.
5. Лернер И.Я. Проблемное обучение. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
6. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 208 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 713 с.
8. Селиванов В.С. Основы общей педагогике: Теория и методика воспитания / Под ред. В.А.Сластенина. – М.: Изд. Центр “Академия”, 2000. – 336 с.
9. Степанищев А.Т. 300 задач по истории России с древнейших времен до наших дней: Дидактические материалы. – М.: Дрофа,

2001. – 128 с.

10. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали О.І.Скопненко, Т.В.Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с.
11. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні: Книга для вчителя. – К.: Рад. шк., 1991. – 191 с.

*Л.В.Загребельна*

## **ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК КОМПОНЕНТ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЕКОНОМІКИ**

*В статті аналізуються різні визначення понять компетенції та компетентності. Визначається, що цілісна модель майбутнього менеджера економіки буде ефективною в інтеграції комбінування компетенцій, які є необхідними для специфічної роботи та забезпечення мобільності трудових ресурсів в цій області.*

*The different definitions of "competency" and "competence" are analyzed in this article. An integral model of a prospective manager in economics is defined to be effective in combined competency integration which is necessary to fulfill a specific task and to provide labour resources' mobility in this sphere.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку українського суспільства здійснилася зміна парадигм освіти від традиційної до особистісно орієнтованої. Українська освіта перейшла на Державні стандарти, що потребує від вищої школи вдосконалення підготовки фахівця, становлення його не тільки як професіонала, що глибоко володіє своїм фахом і легко орієнтується у новітніх досягненнях у галузі своєї фахової діяльності, а й педагогічно компетентного. На сучасному підприємстві потрібен фахівець ерудований, здатний вільно і критично мислити, готовий до дослідницької роботи, до реалізації особистісного підходу в проектуванні стратегії власного професійно-особистісного становлення, спроможний самоактуалізуватися у власній фаховій діяльності, набути компетентність, особистісний авторитет і статус.

У новому "Галузевому стандарті вищої освіти", затвердженому Міністерством освіти і науки України 25.03.2001 року, серед інших вимог до фахівця-менеджера відзначається

здатність ефективно керувати колективом співробітників підприємства [2, с. 27], що вимагає знань і умінь в галузі психології і педагогіки, тобто професійно-педагогічної компетентності. Керівник трудового колективу покликаний виконувати серед інших функцій також і виховну.

Актуальність дослідження. Наші спостереження і спеціально проведена діагностика працівників керуючої ланки (структурних підрозділів) підприємств і організацій показали, що на багатьох підприємствах виявляється стереотипність у вирішенні комунікативно-виробничих і професійно-педагогічних ситуацій, що визначає відсутність у працівників підприємств намагання до фахового і особистісного зростання, досягнення вищих результатів у праці, а також обумовлює плінність кадрів на підприємствах. Професійно-педагогічна компетентність працівників багатьох підприємств знаходиться на низькому рівні.

Пошук причин такого стану стимулював нас звернутися до аналізу підготовки менеджерів у економічних вищих навчальних закладах. Спостереження за навчальною підготовкою майбутніх фахівців показало низку причин, що перешкоджають формуванню в майбутніх менеджерів таких властивостей особистості. Ці причини полягають у тому, що багато викладачів не вбачають цінності розвитку педагогічно значущих якостей особистості, оскільки вирішення такого завдання в навчальному процесі перед ними не ставиться.

Аналіз попередніх досліджень. Вивченням засобів формування окремих компонентів професійно-педагогічної компетентності займалися А.Вербицький, М.Кулюткін, О.Матюшкін, М.Посталюк та ін. Можливості окремих навчальних дисциплін у формуванні цієї властивості особистості фахівця досліджували Ю.Бабанський, Р.Гуревич, Н.Дмитрієва, О.Долженко, Ю.Ємельянов, О.Капітанець та ін. Дослідженням педагогічних умов формування окремих компонентів професійно-педагогічної компетентності займалися В.Горшкова, М.Кларін, Н.Конюхов, З.Курлянд, В.Стасюк та інші.

Однак науковці переважно звертаються до вивчення окремих сторін фахової компетентності, а не як до цілісної інтегративної властивості особистості, залишаючи без уваги процес формування професійної компетентності в цілому.

Мета дослідження – осмислення накопичених наукових даних про компетентність і визначення змісту поняття “професійно-педагогічна компетентність” для майбутніх менеджерів економіки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз професійно-педагогічної компетентності менеджера почнемо з її лінгвістичного тлумачення. Компетенція (від лат. *compereto* – домагаюсь, досягаю, відповідаю) – знання й досвід у тій чи іншій галузі [9, с. 613].

Словник російської мови С.І.Ожегова визначає компетенцію (від лат. *competentia*) як низку питань, у яких певна особа володіє знаннями, вміннями й досвідом. А компетентний - це “обізнаний, авторитетний у певній галузі” [7, с. 253].

Словник іноземних слів розкриває поняття “компетентний” (від лат. *competens*) як обізнаний в певній галузі [6, с. 241].

Компетентність – це реальна спроможність досягти мети або результату, тоді як кваліфікація є потенційною здатністю виконати завдання, яке стосується певної діяльності [5, с. 46].

У цілому обидва поняття (компетенція і компетентність) відбивають цілісність та інтегративну сутність результату навчання на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті.

Принципова, на наш погляд, різниця між компетенцією і компетентністю полягає в тому, що компетенція представляє собою інституційне поняття, яке визначає статус певної особи, а компетентність, в свою чергу, є поняттям функціональним.

З’ясуємо деякі підходи до проблеми професійної компетентності фахівця в сучасній науці.

Цікавим є визначення професійної компетентності як психічного стану, що “дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здібністю й умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини” [3, с. 72]. Поняття “компетентність” автор пов’язує з розвитком особистості і набуттям такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

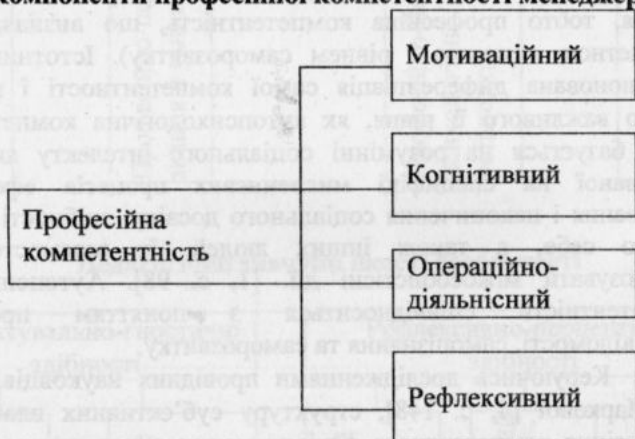
Як видно з визначень, основним компонентом компетентності є операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях і здібностях особистості. Інші науковці під фаховою компетентністю розуміють “систему знань, умінь і навичок, професійно значимих якостей особистості, що забезпечують

можливість виконання фахових обов'язків певного рівня" [8, с. 45]. Автор вважає, що в модель професійної компетентності входять пізнавальні мотиви, раніше засвоєні професійно значущі знання, надлишкові або "невчасні" знання, аспекти підготовки, що потребують засвоєння, результативні діагностики і самодіагностики.

Узагальнюючи зазначені вище твердження, можна визначити склад професійної компетентності менеджера у вигляді схеми (схема 1).

*Схема 1*

### **Компоненти професійної компетентності менеджера**



Професійна діяльність може бути класифікована в залежності від мети, яку ставить суб'єкт: гностичну (пізнавальну), перетворення та пошуку, причому, друга і третя пов'язані з постановкою завдання і знаходженням нових способів та засобів їх вирішення. Перетворювальна діяльність співвідноситься з будь-яким класом речей, явищ, процесів, осіб. Відповідно професійно-педагогічна діяльність, перш за все, передбачає у її суб'єкта вміння ставити і вирішувати завдання перетворення (зміни, розвитку) і пошуку нових засобів і способів вирішення цих завдань.

Нині проблема суб'єктивних властивостей фахівця, що визначають ефективність (продуктивність) його професійної діяльності, стала предметом системного вивчення. Це дозволяє

визначити загальну структуру суб'єктивних властивостей професійно і педагогічно компетентного фахівця.

На думку деяких учених, структура суб'єктивних факторів включає:

- тип направленості;
- рівень здібностей;
- компетентність, в яку входять: професійна і педагогічна компетентність, соціально-психологічна, диференційно-психологічна аутопсихологічна компетентність [1, с. 92].

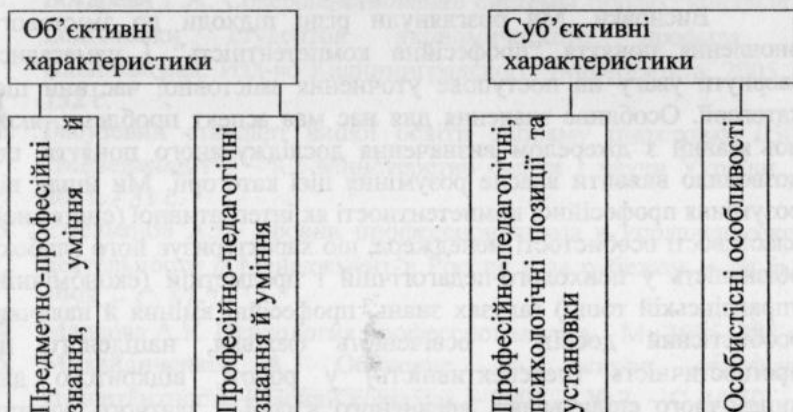
Є безсумнівними три основних компонента цієї факторної структури: особистісний, індивідуальний і професійний (знання й уміння, тобто професійна компетентність, що визначається за предметною основою і рівнем саморозвитку). Істотними тут є запропонована диференціація самої компетентності і виділення такого важливого її рівня, як аутопсихологічна компетентність. Вона базується на розумінні соціального інтелекту як стійкої, заснованої на специфіці мисленневих процесів ефективного реагування і накопичення соціального досвіду, здібності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаєностосунки і прогнозувати міжособистісні дії. [1, с. 98]. Аутопсихологічна компетентність співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання та саморозвитку.

Керуючись дослідженнями провідних науковців, зокрема А.К.Маркової [4, с. 148], структуру суб'єктивних властивостей педагогічно компетентного фахівця можна окреслити наступними блоками характеристик (схема 2).

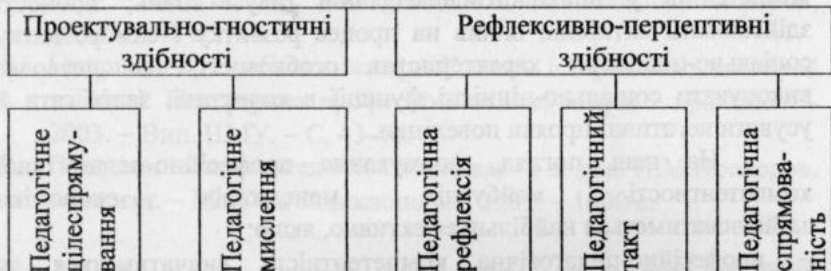
У цій структурі спеціально не відокремлений блок здібностей і дещо по-іншому трактується поняття компетентності. Якщо в концепціях інших науковців компетентність – це один з факторів професійної діяльності (видове поняття), то в концепції А.К.Маркової професійна компетентність є родовим поняттям (тобто це всі суб'єктивні властивості, що виявляються в діяльності і забезпечують її ефективність).

Нині виділяються п'ять професійно значущих якостей, що визначають дві групи педагогічних здібностей (за Г.А.Бокаревою), представлених на схемі 3.

### Структура суб'єктивних властивостей педагогічно компетентного фахівця



### Педагогічно значущі якості особистості



Цікавим є те, що, по-перше, здібності самі по собі не визначають ефективності діяльності суб'єктивних факторів, і, по-друге, що спрямованість узгоджується з іншими особистісними якостями.

З'ясуємо структуру суб'єктивних властивостей (якостей, характеристик, факторів):

- психофізіологічні (індивідуальні) властивості суб'єкта як передвісники здійснення ним його суб'єктної ролі, що виступає в якості задатків;



- здібності;
- спрямованість та інші особистісні властивості;
- професійно-педагогічні знання і вміння.

Висновки. Ми розглянули різні підходи до змістового оновлення поняття “професійна компетентність” і намагались звернути увагу на поступове уточнення змістовної частини цієї категорії. Особливе значення для нас мав аспект проблеми, який пов’язаний з джерелом визначення досліджуваного поняття, що дозволило виявити власне розуміння цієї категорії. Ми йшли від розуміння професійної компетентності як інтегративної (системної) властивості особистості менеджера, що характеризує його глибоку обізнаність у психолого-педагогічній і предметній (економічній, управлінській тощо) галузях знань, професійні вміння й навички, особистісний досвід і освіченість фахівця, націленого на прогностичність (перспективність) у роботі, відкритого для динамічного спілкування, впевненого в собі й здатного досягти істотних результатів і якості в професійній діяльності.

Отже, професійно-педагогічна компетентність – це інтегрована властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій у психолого-педагогічній галузі знань; здібності здійснювати активний вплив на процес розвитку і саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, запобігати й усувати негативні прояви поведінки.

На наш погляд, формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх менеджерів економіки здійснюватиметься найбільш ефективно, якщо:

- професійно-педагогічна компетентність вивчатиметься як цілісна інтегративна властивість особистості майбутнього менеджера;
- професійно-педагогічна компетентність розглядатиметься як одна з пріоритетних цілей процесу підготовки у вищих економічних навчальних закладах;
- проектування процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутнього менеджера буде спрямовано на розвиток мотиваційного, когнітивного, комунікативного і рефлексивного компонентів професійно-педагогічної компетентності;

- використовуватиметься система провідних педагогічних технологій на різних етапах навчання.

#### Література

1. Бокарева Г.А. Совершенствование системы профессиональной подготовки студентов экономического профиля. – Калининград: Изд-во Калининградского университета, 2005. – 152 с.
2. Галузевий стандарт вищої освіти напряму підготовки 0502 “Менеджмент”. – К.: Міністерство освіти і науки України. – 2001. – 31 с.
3. Ємельянов А.Л. Уровни профессионализма в управленческой деятельности // Менеджмент в России и за рубежом. – № 5. – 1998. – С. 67-76.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996. – 308 с.
5. Михайличенко А. Обучение на основе стандарта компетентности // Новый коллегіум. – 2001. – № 3. – С. 46-50.
6. Словарь иностранных слов. – 13-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз., 1986. – 608 с.
7. Словарь русского языка / Сост. С.И.Ожегов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гос. изд. иностранных и национальных словарей, 1952. – 848 с.
8. Смирнова В. Проблеми інтеграції знань: історико-педагогічний аналіз // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. Ш-ІУ. – С. 43-48.
9. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.

*Л.О.Гапоненко*

### **ІНТЕГРАТИВНЕ УЗАГАЛЬНЕННЯ ФОРМ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

*В статье рассматриваются формы интерактивных методов обучения в подготовке будущего учителя. Автор анализирует условия повышения эффективности обучения.*

*This article considers from and content interactively method theaching of repairing future teachers. The author of the analyses the condition effect interactively method studies.*