

This is due to the processes occurring in the global world, Ukraine's entry into the European and world community, joining the national system of higher education to the Bologna Declaration with a focus on the-European Recommendations on language education. Knowledge of a foreign language is perceived as a necessary but insufficient condition for the fulfillment by future translators their professional duties at a high level. Modern university should provide not only professional knowledge, abilities and skills but also to develop translator's ability to present them on the labor market, to act in accordance with the new conditions of society, modern technologies, to be mobile and competitive.

There are more than 45 universities in Ukraine where students learn to become translators. The author has analyzed the state of professional training future translators and interpreters at the universities of Ukraine. It is defined legislative and regulatory frameworks of professional activities of translators and interpreters in Ukraine.

It is shown that there are no National Occupational Standards in Translation and Interpreting in Ukraine. The author has pointed out positive and negative aspects of translators and interpreters professional training at the universities of Ukraine. Among the suggestions for improvement of this training, different scientists mention the necessity to separate the directions of specialists training in accordance with defined types of translation and industry specialization.

Keywords: translators, professional practical training, the law of Ukraine on higher education.

УДК [51:371.32]:378.147

Жерновникова О. А.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ПІДГРУНТЯ ДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ ДО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

У статті розглядаються методологічні підходи щодо дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. Структура методологічного знання передбачає три рівні проблеми розвитку підготовки майбутнього вчителя: загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний. Загальнонауковий рівень заснований на системному підході. Конкретнонауковий рівень заснований на практичному використанні в процесі підготовки майбутнього вчителя математики положень особистісно орієнтованого, компетентнісного, контекстного та діяльнісного підходів у їх взаємодії. Системне використання методологічних підходів забезпечує методологічний синергізм, тобто підвищення їх ефективності в результаті взаємодії з іншими.

Ключові слова: методологічний підхід, підготовка, навчальне проектування, методологічний синергізм.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в умовах динамічних змін у суспільстві навчальне проектування стає принципово новим засобом здійснення адекватних змін в освіті, виявлення механізмів та створення умов його розвитку. Дидакти та педагоги-практики вважають проектування одним із найголовніших чинників, що впливають на ефективність педагогічного процесу в умовах особистісно орієнтованого навчання.

Проектування поєднує в собі сукупність педагогічної, наукової, управлінської діяльності, що втілюється в конкретному проекті. Парадигма проектування в освіті включає в себе й суто педагогічне проектування як побудову освітньої практики, технологій, способів і засобів педагогічної діяльності та психолого-педагогічне проектування освітніх процесів, які створюють умови становлення особистості як суб'єкта власного життя й діяльності.

А тому дидактична підготовка майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників є складним структурним утворенням, якому

© Жерновникова О. А.

притаманні свої характерні риси, специфіка, особливості функціонування й розвитку, компонентний склад, структурні елементи, специфічні категорії. Функціонування цієї системи ґрунтується на методологічних основах дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики до навчального проектування.

Проблемам проектування в освітньому просторі присвячено наукові праці дослідників О. Агапової, О. Александрової, О. Важнова, Л. Гризун, Н. Дайрі, Л. Добраєва, Н. Дука, В. Жукова, О. Заір-Бек, В. Костіної, С. Краснова, А. Мойсеева, А. Монахова, Г. Муравйової, М. Невзорова, А. Новикова, О. Петрова, В. Радіонова, І. Сенновського, В. Серікова, В. Тименко, В. Юсупова тощо. У їх працях досить глибоко розкриті проектні можливості навчальних дисциплін, сучасні засоби та технології навчального проектування.

Метою статті є розгляд методологічних наукових підходів щодо дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Навчальне проектування вважається вченими [1, с. 61] однією з головних функцій сучасного педагога поряд із гностичною (пошук змісту, методів і форм взаємодії з тими, хто навчається), організаторською, управлінською, комунікативною. Одним із компонентів педагогічної діяльності вважає проектування Л. Спірін. На думку І. Лернера та В. Краєвського, педагогічне проектування є неодмінною умовою здійснення регулювальної функції педагогіки й виділяється в особливий вид педагогічної діяльності [2]. А. Лігоцький характеризує проектування [3, с. 80] як вид цілеспрямованої діяльності людини чи колективу людей з вирішення завдань удосконалення або створення освітніх систем і процесів підготовки фахівців.

Усе це безумовно є важливим при вивченні методологічних підходів, концептуальних ідей, практичних механізмів упровадження й реалізації дидактичної підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників.

Методологічний підхід існує як проблемно-семантичне поле й оформляється в наукову систему через інтегративну сукупність основних категорій і понять. На основі аналізу наукової літератури у структурі методологічного знання виділяємо три рівні проблеми розвитку підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників – загальнонауковий, конкретнонауковий, технологічний. При цьому всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує певна супідрядність.

Загальнонауковий рівень заснований, на нашу думку, в умовах підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників на системному підході. Системний підхід розглядається багатьма вченими як методологічний напрямок розвитку наукового пізнання, завданням якого є розроблення методів дослідження і конструювання складноорганізованих об'єктів. В його основу покладено такі провідні принципи, як цілісності, системності та динамічності. Важливо наголосити, що системний підхід пов'язаний із знаннями методологічного рівня, які науковці відносять до рівня загальнонаукових принципів дослідження.

Слід зазначити, що трактування основних аспектів і положень системного підходу не є однозначним. У науковій літературі зустрічаються різні (навіть протилежні) погляди на його сутність і засоби застосування в наукових дослідженнях. Різноманітність цих поглядів пояснюється дослідниками різним трактуванням самого поняття «система». Узагальнюючи чинні визначення за сутністю, під системою в межах дослідження будемо розуміти множину взаємопов'язаних елементів, що є цілісним утворенням.

Обґрунтуванню доцільності здійснення педагогічних досліджень на системних засадах присвячено наукові праці, що доводять: педагогічні процеси і явища (у зв'язку з їх складністю, стохастичним характером протікання, через тісний взаємозв'язок

усіх структурних компонентів) за головними параметрами відповідають поняттю «система» [4; 5]

Ученими також наголошується на потребі додержання певної схеми при проведенні системного дослідження в будь-якій галузі й у педагогічній зокрема. Одним з основоположних етапів системного дослідження вважають виявлення типу досліджуваної системи.

Серед найбільш поширених типологій систем, що ґрунтуються на різних основах, слід виділити розподіл систем за ступенем складності. В онтологічному плані складні системи (на відміну від простих) є цілісними утвореннями, які характеризуються значним компонентним складом, різноманітністю зв'язків, одночасною дією багатьох різнорідних чинників [6].

Серед систем розрізняють також статичні системні утворення, які залишаються незмінними впродовж існування, і динамічні системні утворення, що зазнають змін із плином часу.

Аналізуючи сутність, компоненти, логіку підготовки майбутніх учителів математики до навчального проектування як процесу, виду та компоненту педагогічної діяльності, зазначаємо притаманність йому багатокомпонентного складу, наявності складної структури з необхідністю врахування численних зв'язків, залежність від впливу багатьох чинників (аспект складності); необхідності протікання у часі (аспект динамічності).

Зазначені риси дозволяють характеризувати підготовку майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників як складну динамічну систему з позицій системного підходу.

Системний підхід передбачає з'ясування внеску окремих компонентів у розвиток особистості як системного цілого. У цьому він тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим підходом, який входить до складу конкретнонаукового рівня методології поряд із компетентнісним, контекстним та діяльнісним підходами.

Особистісно орієнтований підхід широко розповсюджений у сучасній освіті. Основні його положення щодо підготовки майбутніх учителів висвітлено у працях І. Беха, Є. Бондаревської, В. Бондаря, І. Зязюна, О. Пехоти, Г. Селевка, В. Серікова, С. Сисоевої, І. Якиманської. В «Енциклопедії педагогічних технологій» зазначено, що особистісно орієнтований підхід – це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає можливість за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів забезпечити та підтримати процеси самопізнання, самопобудови та самореалізації особистості, розвиток її неповторної індивідуальності [7, с. 138] Методична підготовка майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників буде більш ефективною, якщо в навчальному процесі враховуватимуть їхні індивідуальні особливості, інтереси та потреби. Відповідно до особистісно орієнтованого підходу студента визнають головною особою в навчальному процесі, створюють такі умови, у яких він був би в ролі повноправного учасника, суб'єкта діяльності.

Сутність особистісного підходу полягає в орієнтації під час педагогічного процесу на особистість «як мету, суб'єкт, результат і головний критерій його ефективності»; визнання «унікальності особистості, її інтелектуальної і моральної свободи, права на повагу». Особистісно орієнтований підхід передбачає створення відповідних умов для саморозвитку задатків, здібностей і творчого потенціалу особистості. Дослідження А. Андреева, В. Байденка, А. Вербицького, А. Гребньова, В. Жураковського, І. Зимньої, Ю. Татура дають підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку освіти особистісно орієнтований підхід виявляється в межах компетентнісного підходу, конкретизуючи, поглиблюючи й доповнюючи його.

Проблему компетентнісного підходу в освіті вивчали В. Байденко, В. Болотов, Ф. Гоноболін, Б. Ельконін, Е. Зеер, І. Зимня, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Новиков, О. Овчарук, Т. Орджи, Дж. Равен, Є. Рогов, В. Серіков,

Л. Паращенко, Ю. Татур, Л. Тархан, В. Тушева, С. Трубачова, Г. Фрейман, М. Холстед, А. Хуторської, В. Шадріков та ін. Основна ідея компетентнісного підходу зводиться до того, що результатом освіти є не окремі знання, уміння й навички, а компетенції. За такого підходу сутність підготовки педагогічних кадрів полягає не в збагаченні студентів певною кількістю інформації, а в розвитку уміння оперувати нею, проектувати та моделювати свою майбутню професійну діяльність, здатності творчо застосовувати набуті знання й досвід у практичній діяльності. Відповідно до компетентнісного підходу зміст вищої освіти і методика навчання мають бути зорієнтовані на професійну підготовку компетентного фахівця, у якій важливим аспектом є формування методичної компетентності. У цьому контексті значно зростає значення самостійної роботи студентів, виконання ними індивідуальних навчально-дослідних завдань, ефективним є використання інноваційних освітніх технологій, зокрема методу проектів, тренінгів, рольових і ділових ігор, а також розв'язування методичних задач і ситуацій, створення методичного портфоліо студента.

Тісно пов'язаний з компетентнісним контекстний підхід, який досліджували А. Вербицький та представники його наукової школи (Т. Дубовицька, Н. Жукова, В. Калашников, О. Ларіонова, Ю. Маслоva, В. Теніщева та ін.). Сутність контекстного підходу полягає в активному навчанні, спрямованому на реалізацію системного використання професійного контексту, тобто на поступове насичення навчального процесу елементами професійної діяльності [8]. Відповідно до контекстного підходу підготовка фахівців відзначається максимальним наближенням змісту і форм навчання до професійної діяльності фахівця; під час навчального процесу відтворюються реальні зв'язки і стосунки, вирішуються конкретні професійні завдання. А. Вербицький стверджує, що контекстний підхід до навчання забезпечує об'єднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх учителів, органічний зв'язок отриманих знань із майбутньою професійною діяльністю [8, с.54]. За словами вченого, на відміну від «монопідходів» у контекстному навчанні за умови належного науково-методичного обґрунтування їхніх можливостей у досягненні конкретних освітніх завдань можуть знайти своє органічне місце будь-які педагогічні технології з будь-яких теорій і підходів – традиційні й нові [8, с. 58].

Діяльнісний підхід як система певних взаємопов'язаних принципів дозволив нам визначити, які саме характеристики підготовки майбутніх учителів математики до навчального проектування як виду діяльності є ключовими для визначення характерних ознак цієї категорії.

Діяльнісний підхід розглядається науковцями як система таких принципів, як взаємозалежності свідомості та діяльності, розвитку, історизму, активності, системного аналізу психіки тощо.

Згідно з першим принципом саме діяльність зумовлює формування в людини всіх психічних процесів і свідомості, а вони у свою чергу, виявляючись регуляторами діяльності, є умовою її подальшого вдосконалення. Отже, залучення суб'єкта до навчального проектування як виду діяльності призводить до об'єднання різних його компонентів у функціональну психологічну систему діяльності. Це примушує брати до уваги такі характеристики підготовки до навчального проектування, як його творчий характер, цілеспрямованість, зв'язок із іншими видами діяльності (науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням тощо).

Згідно з принципами розвитку, історизму та активності під час аналізу підготовки майбутніх учителів математики до навчального проектування з позицій діяльнісного підходу слід виділити такі його характеристики, як попередня розробка деталей майбутньої діяльності педагога; зумовленість необхідністю розв'язання актуальної проблеми, новий спосіб вирішення якої лежить в основі проектування; апробування різних варіантів способу вирішення і вибір оптимального варіанту за певними

критеріями; розвиток самого об'єкта у процесі проектування; наявність багатьох етапів проектування, їх взаємозв'язок, необхідність урахування їх ієрархії та субординації.

Зауважимо, що при підготовці майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників обґрунтовано принципи конструювання та організації навчально-виховного процесу на засадах технологічного підходу.

Своєрідність наукового дослідження в педагогічній галузі з позицій технологічного підходу виявляється в тому, що досліджуваний педагогічний процес розглядається як технологічний, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності.

У педагогіці під критеріями технологічності розуміють систему вихідних положень щодо конструювання та реалізації будь-якої педагогічної технології. Вони відображені в наукових працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, М. Мисливця, Т. Сальникової, В. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибанової та ін.

За М. Мисливцем, до вихідних положень, які мають ураховуватись у процесі розробки й упровадження будь-якої педагогічної технології, належать принципи природовідповідності; інтенсивності; педагогічної орієнтованості на відношення між педагогами та вихованцями; урахування рівня розвитку, навченості та вихованості учнів; міри; динамічності; компенсаторності; оригінальності та новизни педагогічних впливів; професійних аналогій і запозичень. На думку російського науковця, реалізація цих принципів можлива лише в системі, оскільки вони, становлячи своєрідне ядро педагогічної технології, становлять концептуальну основу технологічного підходу [9].

Інший підхід до визначення вихідних положень проектування та реалізації педагогічної технології – критеріїв технологічності – зустрічаємо в працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, Т. Сальникова, Г. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибалової та ін. До них ці вчені відносять такі вимоги: технологія має розроблятися у межах певної педагогічної концепції (критерій концептуальності); як системоутворювальний компонент технології мають розглядатися цілі, згідно з якими мають визначатися всі інші її складові (критерій цілеспрямованості); технологія має містити діагностичні процедури, за допомогою яких можна визначити ступінь досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу (критерій діагностичності); необхідною виявляється відповідність організаційної складової технології її цільовому компонентові (критерій оптимальності); упровадження технології має забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками навчально-виховного процесу (критерій надійності) [10].

На наш погляд, останній із наведених підходів до визначення критеріїв технологічності дозволяє спроектувати і реалізовувати будь-яку педагогічну технологію на дійсно системних засадах.

Згідно із вищезазначеним педагогічне дослідження, що здійснюються в контексті технологічного підходу, має такі особливості порівняно з традиційним педагогічним дослідженням: предметом дослідження є певна педагогічна технологія (освітня, дидактична, виховна тощо); визначення компонентів педагогічної технології здійснюється відповідно до критеріїв технологічності.

Застосування технологічного підходу до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі сприяє підвищенню їх ефективності, точності, усталеності результатів і, як зауважує Г. Селевко, «відсутністю багатьох якщо» завдяки науковому обґрунтуванню цілей, їх діагностичному формулюванню, а також проектуванню педагогічного процесу відповідно до критеріїв концептуальності, оптимальності та надійності.

Отже, результати дослідження дали змогу виокремити ті методологічні підходи, які найбільше відповідають методичній підготовці майбутніх учителів математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. Серед них – системний, особистісно орієнтований, компетентнісний, діяльнісний, контекстний і технологічний. Названі підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюють один одного,

що забезпечує вибір тактики наукового дослідження, відповідних форм, методів і засобів навчання, а також змісту підготовки майбутніх фахівців. У сукупності зазначені підходи формують «методологічний синергізм», збагачуючи й взаємодоповнюючи один одного, утворюючи нову філософію освіти, що активно впливає на характер функціонування системи підготовки майбутнього вчителя математики до проектування навчальної діяльності старшокласників. Системне використання «методологічних підходів» забезпечує методологічний синергізм, тобто підвищення їх ефективності в результаті взаємодії з іншими.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути вивчення інших методологічних підходів до дидактичної підготовки майбутніх учителів математики – аксіологічного, інформаційного, синергетичного, персоналізованого тощо.

Література:

1. Гризун Л. Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Людмила Едуардівна Гризун. – Харків, 2009. – 426 с.
2. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / [В. В. Краевский, И. Я. Лернер, И. К. Журавлев и др.]; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
3. Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем / А. О. Лігоцький. – К. : Техніка, 1997. – 210 с.
4. Ковалев А. В. Педагогические системы: оценка текущего состояния / А. В. Ковалев. – Харьков : ХГУ, 1990. – 156 с.
5. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин : Валгус, 1982. – 228 с.
6. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. В. І. Лозової. – Харків : Цифрова друкарня № 1, 2012. – 348 с.
7. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.
8. Отич О. М. Методологічні принципи наукового дослідження / О. М. Отич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Чернігів : ЧДПУ, 2010. – Вип. 76. – С. 41-43.
9. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
10. Освітні технології : навч.-метод. посібник / [О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

Жерновникова О. А.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ КАК ОСНОВА ДИДАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье рассматриваются методологические подходы к дидактической подготовке будущего учителя математики к проектированию учебной деятельности старшекласников. Структура методологического знания предполагает три уровня проблемы развития подготовки будущего учителя – общенаучный, конкретнонаучный, технологический. Общенаучный уровень основанный на системном подходе. Конкретнонаучный уровень основанный на практическом использовании в процессе подготовки будущего учителя математики положений личностно ориентированного, компетентностного, контекстного и деятельностного подходов в их взаимодействии. Системное использование методологических подходов обеспечивает методологический синергизм, то есть повышение их эффективности в результате взаимодействия с другими.

Ключевые слова: методологический подход, подготовка, учебное проектирование, методологический синергизм.

Zhernovnykova O. A.

METHODOLOGICAL APPROACHES AS A BASE FOR FUTURE MATHEMATICS TEACHERS' DIDACTIC TRAINING TO DESIGN LEARNING ACTIVITIES OF PUPILS

The article deals with the methodological approaches of future mathematics teachers' didactic training to design learning activities of pupils. The structure of methodological knowledge provides three essential levels of future teachers training including scientific, empirical and technological researches.

The first level is general, it is based on a system approach. The systematic approach is considered as methodological direction of scientific knowledge for developing research methods and designing of complex objects. The scientific level is based on the practical usage of the personal-oriented, competency-based, context-based and activity-based approaches in their interaction.

The personality-oriented approach relies on the methodological orientation of pedagogical activity using the support system of interconnected concepts, ideas and methods to ensure and support of self-knowledge processes.

The principal idea of the competency-based approach is based on the education as the result of competence, but not the result of knowledge and skills.

The essence of the context-based approach is contained the active learning, aimed at implementing the system using the professional context, the gradual saturation of the educational process with profession elements.

The activity-based approach is a system of such principles as interdependence of consciousness and activity, historicism, system analysis.

The use of technological approach improves teaching efficiency, accuracy and sustainability.

The systematic use of methodological approaches provides methodological synergy. The methodological synergy increases the efficiency of interaction.

Keywords: methodological approach, training design, methodological synergies.

УДК 377.007.4

Загнибіда Р. П.*

ПОЗААУДИТОРНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті розглядаються вимоги до підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування та до обсягу знань, умінь і навичок, якими вони мають оволодіти, умови становлення інноваційно орієнтованого фахівця, визначення закономірностей професійної підготовки і застосування їх протягом організації навчально-виховного процесу. Важлива роль у цьому процесі належить позааудиторній діяльності. Розглядаємо позааудиторну діяльність як систему взаємопов'язаної роботи суб'єктів освітнього процесу, що є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування і здійснюється поза розкладом навчальних занять. Аналіз попередніх досліджень уможливив виокремити такі її види: самотійна робота, науково-дослідницька діяльність, практика, дозвіллева діяльність.

Ключові слова: позааудиторна діяльність, самотійна робота, науково-дослідницька діяльність, практика, дозвіллева діяльність, майбутні фахівці сфери обслуговування.

Професійна підготовка майбутніх фахівців сфери обслуговування – складний динамічний процес. Підвищення вимог до майбутнього фахівця та до обсягу знань, умінь і навичок, якими він має оволодіти, викликає потребу в дослідженні педагогічної системи, умов становлення інноваційно орієнтованого фахівця, визначення закономірностей професійної підготовки і застосування їх протягом організації навчально-виховного процесу. Важлива роль у цьому процесі належить позааудиторній діяльності.

© Загнибіда Р. П.