

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ
ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ**

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 36 (89)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2014

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з Постановою Президії ВАК України
від 10 березня 2010 р. № 1-05/2

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 36 (89). – 612 с.

У збірнику на базі проведених авторами досліджень висвітлені актуальні питання, що стосуються розвитку творчої особистості в різних типах шкіл, ВНЗ та позашкільних закладів.

Для науковців у галузі педагогіки та психології творчості, педагогів-практиків.

Голова редакційної ради:

доктор юридичних наук, професор А.О. Монаєнко

Головний редактор:

доктор педагогічних наук, професор

Т.І. Сущенко

Заступник головного редактора:

кандидат педагогічних наук, доцент

Л.О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор

В.Й. Бочелюк

доктор педагогічних наук, доцент

А.В. Віндюк

доктор педагогічних наук, професор

О.І. Гура

доктор педагогічних наук, професор

О.І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І.М. Ляхова

доктор педагогічних наук, професор

А.І. Павленко

доктор філософських наук, професор

Л.М. Сіднєв

доктор педагогічних наук, професор

А.В. Сущенко

доктор педагогічних наук, професор

О.О. Фунтікова

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 7 від 26 березня 2014 р.

© Класичний приватний університет, 2014

© Колектив авторів, 2014

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з Постановою Президії ВАК України від 10 березня 2010 р. № 1-05/2 (Бюлетень ВАК України. – 2010. – № 4. – С. 8).
- Збірник виходить 6 разів на рік: 3 випуски – червень, 3 випуски – грудень. Статті до збірника приймаються до 1 березня і до 1 жовтня відповідно.
- Збірник наукових праць регулярно розсилається до бібліотек за списком, установленим ВАК України.
- До друку приймаються неопубліковані раніше роботи обсягом 0,5–1 авторський аркуш українською, російською або англійською мовою.
- Кожна наукова стаття, подана до збірника, повинна мати такі елементи: УДК, анотація українською (до 1000 знаків), російською (до 1000 знаків) та англійською (2000 знаків) мовами і ключові слова (3–10 слів), постановка проблеми в загальному вигляді і її зв'язок з важливими науковими й практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано вирішення цієї проблеми й на які орієнтується автор, виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки й перспективи подальших розробок у цьому напрямі; список використаної літератури за алфавітом (оформляти слід згідно з вимогами до бібліографічних описів); підпис автора і дата.
- Технічні вимоги до оформлення статей:

Стаття має бути набрана в текстовому редакторі Microsoft Word. Поля з усіх боків – 20 мм. Шрифт – Times New Roman 14 з інтервалом 1,5. Кількість таблиць, формул та ілюстрацій має бути мінімальною і застосовуватися у статті лише тоді, коли це значно покращує її зміст порівняно з текстовою формою викладу. Посилання на літературу подавати безпосередньо в тексті у квадратних дужках, зазначаючи порядковий номер джерела, під яким його внесено до списку літератури, та через кому конкретну сторінку. Наприклад: [1, с. 15].
- Якщо рукопис статті підготовлено у співавторстві, то на окремому аркуші слід чітко визначити особистий внесок кожного автора у створення рукопису та посвідчити це своїми підписами.
- При передрукуванні матеріалів посилання на збірник наукових праць “Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах” обов’язкове.
- Паперовий варіант статті, підписаний автором, завірена рецензія доктора наук відповідного профілю (крім випадків, коли автор сам має науковий ступінь доктора наук), довідка про автора на окремому аркуші (прізвище, ім’я, по батькові повністю відповідно до паспортних даних, адреса, телефони з кодом міста, e-mail, науковий ступінь, вчене звання, посада, установа), диск з ідентичними набраними електронними варіантами статті та довідки про автора передаються головному редакторові або надсилаються за адресою: 69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б, Класичний приватний університет, кафедра управління навчальними закладами і педагогіки вищої школи.
- Телефон для довідок: 8(0612)220-47-29.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>В.Г. ДЕЙНИЧЕНКО</i> ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ.....	10
<i>О.В. КВАС</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ Е. РАСРСОНА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ КАНАДИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ ст.	17
<i>О.О. КРАСНІКОВА</i> ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ О.М. ЛЯПУНОВА.....	25
<i>С.Е. ЛЯТУРИНСЬКА</i> МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ Ч.В. ЕЛІОТА В ГАРВАРДІ (1869–1909).....	31
<i>Х.О. ОНАСЬКО</i> МІСЦЕ ЕКЗАМЕНІВ І ЗАЛІКІВ У КОНТРОЛІ ЗА НАВЧАЛЬНО- ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ (70–80-ті рр. ХХ ст.).....	38
<i>Ю.О. ПИВОВАР</i> ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ НІМЕЧЧИНИ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ПРИВАТНОГО СЕКТОРА ДО ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ ПІСЛЯ ОБ'ЄДНАННЯ КРАЇНИ В 1990 РОЦІ.....	43
<i>Н.М. СМОЛЯНЮК</i> РОЛЬ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ.....	48
<i>Т.С. ТВЕРДОХЛІБ</i> ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ П. ЛІНИЦЬКОГО.....	53
<i>К.Ю. ТКАЧЕНКО</i> ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА.....	59
<i>Н.А. ЧОРНОУС</i> НАВЧАЛЬНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ.....	64
<i>В.Л. ЯЛЛІНА</i> РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. МАКАРЕНКА У 20–30-х рр. ХХ ст.	69

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>В.Ю. АРТЕМОВ</i> СИНЕРГЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ.....	77
<i>В.І. БАБИЧ</i> ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ “ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ” У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	85
<i>Б.І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ</i> СПРЯМОВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЯК ЧИННИК УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПРАЦЕЗДАТНІСТЮ СТУДЕНТІВ.....	90
<i>О.В. БСЛОЛІПЦЕВА</i> СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, ЗАЛЕЖНИМИ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ, ЗАСОБАМИ ТРУДОТЕРАПІЇ.....	97

<i>Л.М. БИЛОЗУБ</i> УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ	104
<i>Л.Г. БУДАНОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДЛЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ	111
<i>О.В. ВАРЕЦЬКА</i> КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАБУТА ГУМАНІСТИЧНА ЧЕСНОТА	119
<i>С.О. ВАСИЛЬЄВА</i> СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС” У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	128
<i>С.С. ДАНИЛЮК</i> СТРАТЕГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ	135
<i>Ю.М. ДУБРЕВСЬКИЙ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ	142
<i>Г.Л. ЄФРЕМОВА</i> СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ	150
<i>Г.Я. ЖИРСЬКА</i> ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ І ГУМАНІТАРНИХ ЗНАТЬ	156
<i>Н.В. ЗАВЕРИКО</i> ГРУПИ САМО- І ВЗАЄМОДОПОМОГИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СПІЛЬНОТИ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ	164
<i>О.Л. ІЛЬСНКО</i> ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ ТА САМОВРЯДУВАННЯ	171
<i>Л.Ю. КАЛАШНІКОВА</i> СУТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	180
<i>Л.О. КОРОЛЬОВА</i> НАРОДНІ ПОГЛЯДИ НА ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ...	186
<i>Н.В. КОРОЛЬОВА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	193
<i>М.О. КОРОСТЕЛІН</i> ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ	200
<i>В.Р. КОСЮК</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ КОЛОРИСТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “КОЛЬОРОЗНАВСТВО”: ЕРГОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ	207

<i>А.М. КРАМАРЕНКО</i> ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНА ПРАКТИКА ЯК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ДОВГОТРИВАЛОГО ОЩАДЛИВОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА.....	215
<i>Я.А. КУЛЬБАШНА</i> КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ “ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ”.....	222
<i>І.В. КУПА, І.М. ДАШЕВСЬКА</i> ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНИХ АРТЕФАКТІВ У ПРОЦЕСІ ЕКСКУРСІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ	231
<i>А.О. КУСАКІН, М.М. ОКСА</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА	237
<i>О.М. КУТИК</i> ІНФОРМАЦІЙНО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	245
<i>Я.Е. ЛЕВЧЕНКО</i> ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТОВОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTI ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ	253
<i>І.З. ЛЕЦЮК</i> ТЕХНОЛОГІЯ ВЕБ-КВЕСТ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВИТИ	260
<i>В.Ю. ЛІТВИНОВА</i> АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	266
<i>О.О. ЛУЧЕНКО</i> ОСТАННІ ТЕНДЕНЦІЇ Й ПОДІЇ В УРЯДОВІЙ ПОЛІТИЦІ З ПИТАННЯ ОСВИТИ В ЯПОНІЇ.....	273
<i>І.М. ЛЯХОВА</i> МОТИВИ ЯК УСВІДОМЛЕНІ СПОНУКАННЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ ЖІНОК ВІКОМ 18–35 РОКІВ	281
<i>Л.Л. ЛЯХОЦЬКА</i> ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВИТИ.....	287
<i>В.М. МАЗИН</i> ОТНОШЕНИЕ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АДМИНИСТРАЦИИ ДЮСШ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	296
<i>Н.В. МАКОВЕЦЬКА</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ	304
<i>О.І. МАРМАЗА</i> ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВИТІ: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ, ЗАСОБИ	310
<i>Г.С. МІЛЛЕР</i> АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКО СПРЯМОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВИТОЮ.....	318
<i>Я.Ю. МОСКАЛЬОВА</i> ПРОБЛЕМА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	325

<i>Ю.В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> ІНТЕГРАЦІЯ СПЕЦКУРСУ “ПРОФЕСІЙНИЙ ДІАЛОГ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ” В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	332
<i>В.І. ПАВЛІЧУК</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ	338
<i>Т.С. ПЛАЧИНДА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ	345
<i>І.В. РЕВЕНКО</i> ОБґРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ.....	350
<i>О.О. САМСОНОВА</i> НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА.....	356
<i>А.В. СВАТЬЄВ</i> АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ	363
<i>І.М. СОКОЛ</i> КЛАСИФІКАЦІЯ КВЕСТІВ	370
<i>Н.В. СТАДНІЧЕНКО</i> ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ АКТОРА ЯК ЗАСІБ ВИЯВЛЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ТЕАТРУ.....	376
<i>О.В. СТАРОСТИНА</i> ЗАСТОСУВАННЯ ПРОВІДНИХ МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ Е. СТОУНСА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....	380
<i>Р.В. СУЩЕНКО</i> ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ.....	385
<i>Р.О. ТАРАСЕНКО</i> ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ	397
<i>Т.В. ТАРАСЕНКО</i> СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА	406
<i>О.В. ТУРСЬКА</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЄВА ПРАКТИКА ЯК НЕВІД’ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	412
<i>С.М. ЦИМБРИЛО</i> ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ	420
<i>І.В. ШАПОВАЛОВА</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	428
<i>О.Г. ШТОНДА</i> ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ ПРИ ФОРМУВАННІ НАСТУПНОСТІ	439

Л.Б. ШУМЕЛЬЧИК
УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ
У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ 443

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

В.Г. БАБИЙ
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ 12–14 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ТЕННИСА..... 451

С.Е. ГЕНКАЛ
РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ
ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ УЧНЯМИ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ
ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ 456

К.О. ДЕРМЕЛЬОВА
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 464

Л.В. ЗАХАРОВА
МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ 469

М.М. КАБАНЕЦЬ
РЕГІОНАЛЬНІ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ
ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ЛУГАНСЬКІЙ ОБЛАСТІ 474

П.І. КЕНДЗЬОР
РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ВИМІРУ
В ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 483

А.Ф. КУРИННАЯ
ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА ЛЕКСИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКОВ 490

В.С. ПАВЛЕНКО, О.В. БІЛОСТОЦЬКА
ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗНЗ 503

В.М. ПРИХОДЬКО
АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ ТА ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА СУБМОДЕЛЬ
ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 510

Г.З. СКІРКО
УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМУ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ 521

Ю.Ю. ТИМОШЕНКО, С.В. СИВАШ
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ 529

Г.М. ШКІЛЬОВА
ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ 536

ВИЩА ШКОЛА

І.І. ДРАЧ
ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ХОДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ 543

<i>О.А. ЖЕРНОВНИКОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГІМНАЗИЯХ ТА ЛІЦЕЯХ	550
<i>В.М. КРАВЧЕНКО</i> МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ.....	556
<i>І.С. ЛУЧЕНЦОВА</i> СОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	566
<i>С.В. ОЧЕРЕТЕНКО</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ	571
<i>М.А. ПАВЛЕНКО</i> РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	577
<i>М.І. ПРИХОДЬКО</i> СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ ТА ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	584
<i>О.С. ПШЕНИЧНА</i> ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	591
<i>В.С. УЛЬЯНОВА</i> КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ	599
<i>Т.А. ЩЕБЛИКІНА</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	607

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.51.001.63

В.Г. ДЕЙНИЧЕНКО

ПРОЕКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

У статті на основі вивчення наукової літератури з проблеми дослідження розглянуто генезу педагогічної думки щодо проектної діяльності школярів для обґрунтування сучасного бачення суті проектного навчання; визначено основні компоненти проектної діяльності, критерії оцінювання та розкрито її дидактичні можливості.

Ключові слова: *проектна діяльність школярів, метод проектів, компоненти проектної діяльності, критерії оцінювання проектної діяльності.*

Стратегічний напрям розвитку шкільної вітчизняної системи освіти, яка входить до європейського освітнього простору, лежить у площині вирішення проблеми розвитку особистісного потенціалу учня, його самоактуалізації, що потребує визначення пріоритетів, системи взаємодії та стилю роботи вчителя й школярів. Упровадження проектної діяльності школярів у практику роботи сучасної школи пов'язане, насамперед, з переорієнтацією освіти на особистість дитини й дає змогу вирішувати найважливіші завдання, від яких залежать як навчальні успіхи, так і формування особистості учня як суб'єкта навчально-виховного процесу.

Аналіз основних досліджень та публікацій засвідчує, що навчальне проектування не є принципово новим надбанням світової педагогічної думки [2; 5; 8; 11; 14; 19]. Так, ще видатні педагоги й дидакти минулого (Ф. Дістервег, Я. Коменський, Г. Песталоцці, В. Ратке та ін.) підкреслювали значущість процесу дослідження, у їхніх працях знаходимо визнання необхідності розвитку дослідницьких здібностей учнів, елементи проектної діяльності вчителя й учнів.

Аналіз витоків проектного навчання дав змогу виокремити основні підходи до розуміння проектної діяльності школярів в історії педагогічної думки. Так, на початку ХХ ст. вітчизняні педагоги розглядали проектну діяльність як засіб розвитку окремих якостей особистості, а саме [2; 12]:

- всебічного вправлення розуму й розвитку мислення (П. Каптерев);
- формування творчих здібностей (П. Блонський);
- розвитку самодіяльності, підготовки до професійної діяльності (А. Макаренко, С. Шацький);
- злиття теорії і практики в навчанні (В. Ігнат'єв, Є. Каганов, М. Крупеніна, П. Руднев, В. Шульгін та ін.).

Отже, вітчизняні вчені пов'язували проектне навчання з розвитком особистості, її підготовкою до життя та праці.

Зарубіжний досвід реалізації проектної діяльності був спрямований на розширення утилітарної вимоги виконання навчальних завдань у реальних життєвих обставинах, що розглядали з позицій цілей навчання (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік).

Аналіз сучасних вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проектному навчанню школярів, питанням організації проектної діяльності школярів у навчанні (І. Єрмаков, Г. Ільїна, Н. Матяш, Н. Пахомова, О. Пехота, Є. Полат, І. Чечель та ін.), дає змогу засвідчити, що проектна діяльність є ефективним способом організації освітнього процесу через активні способи навчальних дій, як-от: планування, перспективне прогнозування, аналіз, синтез, оцінювання, рефлексія.

Метою статті є наукове обґрунтування можливостей проектної діяльності в організації навчання школярів.

Підґрунтям для пошуку нових підходів до навчання на початку ХХ ст. стали ідеї вільного природного виховання Ж.-Ж. Руссо, погляди й дослідження французького психолога А. Біне, швейцарського психолога Ж. Піаже, італійського педагога М. Монтесорі, французького педагога й пропагандиста вільної групової роботи Р. Кузіне, американського філософа, психолога, педагога Дж. Дьюї, які вплинули на розвиток активного навчання, зокрема застосування ідеї про виховання через дію, що було втілено в експериментальній школі Дж. Дьюї (Чикаго, 1896–1903 рр.) [8; 16].

Необхідність розкриття сучасного бачення суті проектного навчання потребує аналізу зародження, становлення й розвитку методу проектів у світовій педагогічній практиці.

Метод проектів виник у другій половині ХІХ ст. у сільськогосподарських школах США, набувши поширення й популярності на початку ХХ ст. у різних країнах світу. Спочатку він мав назву “метод проблем” або метод “цільового акту” й передбачав організацію навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й виконання практичних завдань – проектів. Під проектом у той час розуміли цільовий акт діяльності, в основі якого інтерес дитини [16, с. 148]. За допомогою проектів передбачали встановлення зв’язків між роботою шкіл і сільгоспвиробництва [13, с. 25].

Учень і послідовник школи Дж. Дьюї, прихильник прагматичної педагогіки В. Кілпатрік (1871–1965) удосконалив систему роботи над проектами, розробивши оригінальну систему організації процесу навчання, що дістала назву методу проектів: замість традиційних предметів навчання були введені проекти, тобто своєрідні тематичні центри, які дали змогу поєднати роботу й навчання учнів, стимулювати пізнавальну діяльність. Навчання за такою системою здійснюється в процесі розв’язання учнем проблеми, яка його зацікавила [5, с. 163]. Залежно від спрямованості проекту визначали зміст, методи й форми роботи школярів [8, с. 337].

В. Кілпатрік розрізняв такі види проектів: *творчий*, або продуктивний, пов’язаний з трудовою діяльністю (догляд за рослинами, тваринами,

конструкторська діяльність тощо); *споживацький*, метою якого є споживання в найширшому розумінні (підготовка екскурсій, розробка й надання різних послуг тощо); *розв'язання проблеми*, або науково-дослідницький, що передбачає виконання біологічних (дослідження впливу умов догляду за рослинами на врожайність), фізико-математичних, технічних проектів, розв'язання історичних або літературних проблем, що поєднуються з дискусійними формами роботи тощо; *проект-вправу* з навчання та тренування для оволодіння певними навичками [5, с. 163; 16, с. 149].

Робота над проектом передбачала [15]: усвідомлення учнем мети, оформлення задуму, розробку організаційного плану, роботу за планом, підбиття підсумків.

Паралельно з розробками американських педагогів свого розвитку набула й російська концепція проектного навчання. Так, ще в 1905 р. російський педагог С. Шацький активно впроваджував проектні методи навчання в практику викладання [11; 13; 14].

З середини 20-х рр. ХХ ст. у практиці роботи української школи також використовували метод проектів, який передбачав виконання колективних та індивідуальних проектів групою школярів. На нашу думку, всебічне розкриття методу проектів, здійснене українським педагогом Г. Ващенком [4], який пропонував застосування цього методу для зв'язку навчання із життям, має велике значення не лише для педагогіки 20–30-х рр. ХХ ст., але й для сьогодення. Погоджуємося з думкою вчених В. Лозової та О. Попової, які зазначають, що використання у 20-ті рр. ХХ ст. словосполучення “метод проектів” було неточним, оскільки йшлося радше не про методи, а про організаційні форми навчання [9, с. 60–63; 17, с. 229–231].

Як відомо, на початку 30-х рр. ХХ ст. школа зазнала істотних змін щодо змісту, методів роботи й організаційних форм навчання, а в 1932 р. партійними органами було засуджено використання методу проектів, що привело до його нівелювання в шкільній практиці на довгі десятиріччя [2; 3; 12; 16].

Слід зазначити, що застосування методу проектів у навчальному процесі сьогодні також призводить до підміни понять, адже метод – категорія дидактична й розглядається як спосіб організації навчального процесу, оволодіння певними теоретичними знаннями, практичними вміннями та навичками. Водночас ідеться про спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, тобто певну технологію навчання, що передбачає застосування сукупності дослідницьких, пошукових, проблемних, тобто творчих методів, прийомів, засобів [1; 16].

Вийшовши з ідеї вільного виховання, проектування стає інтегрованим компонентом системи освіти.

Розглядаючи метод проектів як організовану пошукову, дослідницьку діяльність учнів, яка передбачає організацію процесу досягнення конкретного практичного результату, вчені вказують на неможливість отождолення змісту понять “проект як результат діяльності” та “проект як ме-

тод пізнавальної діяльності”, оскільки робота над проектом відрізняється від методу проектів, що є інструментом пізнання [18].

Мета проектної діяльності – навчити дітей думати самостійно, знаходити й розв’язувати проблеми, використовуючи знання з різних наукових галузей, прогнозувати результати й можливі наслідки обраних варіантів розв’язування [19, с. 45].

Проектна діяльність учнів визначається як сумісна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність школярів, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату. Невід’ємною умовою її здійснення є наявність заздалегідь вироблених уявлень про кінцевий продукт діяльності, етапи проектування, реалізацію проекту, усвідомлення й рефлексію результатів діяльності [18].

Дослідниця Н. Матяш [13] під проектною діяльністю розуміє інтегративний вид діяльності, що синтезує елементи ігрової, пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, перетворювальної, навчальної, комунікативної і творчої діяльності.

Проведений аналіз визначень проектної діяльності в працях учених дає змогу дійти висновку про її високі розвивальні можливості в роботі з учнями, пов’язані зі стимулюванням пізнавальних інтересів, розвитком мислення, умінь здобувати інформацію, самостійно конструювати знання тощо.

До основних принципів проектування в освіті належать: системність і вмотивованість участі; урахування вікових, психологічних, творчих особливостей; інтеграція навчальної та позанавчальної роботи [7].

Виділяють такі основні елементи проектної діяльності (технологічний аспект): цілепокладання (визначення мети й значущих мотивів учасників проекту); аналіз ситуації; складання чіткого плану дій; формулювання й усвідомлення проблеми, що вивчається; прогнозування очікуваних результатів, генерування реальних гіпотез; виявлення ризиків і потенційних утруднень; визначення ресурсів; виконання наміченого плану дій; підбиття підсумків, оцінювання та корекція отриманих результатів; рефлексія (аналіз власної діяльності) [1, с. 33; 7, с. 4].

До критеріїв оцінювання проектної діяльності зараховуємо переконливе обґрунтування актуальності обраної теми (проблеми); нестандартність та оригінальність вирішення проблеми; науковий світогляд і теоретична грамотність учнів; самостійність суджень; суспільна (практична або дослідницька) значущість; організація роботи в команді; логічність і послідовність дій, спрямованих на розв’язання проблеми; вибір оптимальних методів її дослідження; обґрунтованість суджень; грамотність оформлення результатів роботи за проектом (наочність, різноманітність наведеної інформації); успішна реалізація проекту, виконання завдань і досягнення очікуваних результатів [7, с. 7; 12, с. 41].

У численних сучасних дослідженнях [2; 6; 7; 10; 12; 14; 16] доведено, що проектна діяльність сприяє формуванню таких компетенцій учнів, як-от:

- проблематизація (освоєння проблемного поля й виділення підпроблем, формування провідної проблеми);
- цілепокладання та планування власної навчально-пізнавальної діяльності учня;
- самоаналіз і рефлексія (результативність та успішність у розв'язанні життєвої проблеми);
- презентації в різних формах;
- пошук і відбір необхідної інформації;
- актуалізація знань, їх практичне застосування в різних ситуаціях;
- проведення дослідження (аналіз, синтез, висування гіпотези тощо).

Вищенаведені компетенції сприяють самовияву, самореалізації, творчості й професійному самовизначенню особистості учня.

Сучасні дослідники дидактичних можливостей проектної діяльності школярів (Т. Белова, О. Блохін, І. Єрмаков, А. Іоффе, О. Кіктенко, А. Леонтович, А. Любарська, Н. Матяш, Є. Полат, О. Пехота, Н. Сологуб та ін.) високо її оцінюють, вказуючи на корисні якості особистості, що формуються в процесі її здійснення: повага до думки інших, толерантність, готовність додержуватися самодисципліни, надавати допомогу товаришам, іти на компроміси в певних ситуаціях, виявляти ініціативу, адекватно оцінювати свої можливості, брати активну участь у громадському житті; громадянськість, конструктивність, комунікативність, відповідальність, самобутність, допитливість, прагнення до самоосвіти й саморозвитку.

Висновки. Отже, проектна діяльність – один з найважливіших компонентів системи сучасної освіти, разом з тим педагогічний потенціал проектування як особистісно орієнтованої технології навчання реалізовано не повністю. Актуальним завданням сьогодення залишається визначення ролі проектної діяльності в освіті, зумовленої необхідністю формування й розвитку проєктувальних умінь у процесі здійснення цієї діяльності та недостатнім рівнем висвітлення цих питань у педагогічній літературі.

Список використаної літератури

1. Белова Т.Г. Исследовательская и проектная деятельность учащихся в современном образовании [Электронный ресурс] / Т.Г. Белова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2008. – № 76-2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skaya-i-proektnaya-deyatelnost-uchaschihsya-v-sovremennom-obrazovanii>.
2. Блохин А.Л. Метод проектов как личностно-ориентированная педагогическая технология : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Александр Леонидович Блохин. – Ростов на Дону, 2005. – 154 с.
3. Блудов В.Я. Технологія організації групової навчальної діяльності школярів: історичний аспект / В.Я. Блудов, Т.І. Дейніченко // Інформаційно-комп'ютерні технології в економіці, освіті та соціальній сфері : зб. наук. пр. за матеріалами VIII Всеукраїнської науково-практичної конференції 21–22 лютого 2013. – Сімферополь : КПУ, 2013. – Вип. 8. – С. 50–52.
4. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 441 с.

5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
6. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності [Електронний ресурс] / І. Єрмаков // Школа / для заступників і не тільки. – 2006. – № 5. – С. 5–11.
7. Иоффе А. Проектирование: теория и практика [Электронный ресурс] / Андрей Иоффе // Просвещение. Общественные науки : журнал для учителя. – 2012. – Вып. 2. – С. 23–27. – Режим доступа: <http://socialnauki.ru/?p=1327>.
8. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – 2-ге вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2002. – 400 с.
9. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В.І. Лозова. – 2-ге вид., доп. – Х. : ОВС, 2000. – 164 с.
10. Леонтович А.В. Об основных понятиях концепции развития исследовательской и проектной деятельности учащихся / А.В. Леонтович // Исследовательская работа школьников. – 2003. – № 4. – С. 18–24.
11. Литвинова А.И. Творческие работы: особенности подготовки учащихся 9–11 классов к исследовательской и проектной деятельности (реферат) [Электронный ресурс] / А.И. Литвинова // Сайт учителя русского языка и литературы. – Режим доступа: http://litvinova.3dn.ru/publ/tvorcheskie_raboty_osobennosti_podgotovki_uchashhikhsja_9_11_klassov_k_issledovatel'skoj_i_proektnoj_deyatelnosti/1-1-0-2.
12. Матяш Н.В. Проектный метод обучения в системе технологического образования / Н.В. Матяш // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 38–43.
13. Матяш Н.В. Психология проектной деятельности школьников : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Наталья Викторовна Матяш. – Брянск, 2000. – 385 с.
14. Моторіна В.Г. Метод проектів як засіб формування компетентності продуктивної творчої діяльності учнів при вивченні математики в профільній школі : метод. реком. / В.Г. Моторіна, Т.О. Горзій, М.В. Троцька. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2008. – 86 с.
15. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е.С. Полат. – М. : Академия, 1999. – 224 с.
16. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. ; [за заг. ред. О.М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
17. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті / О.В. Попова. – Х. : ОВС, 2001. – 256 с.
18. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / под ред. Е.С. Полат. – М. : ВЛАДОС, 2000. – С. 81–82.
19. Сологуб Н. Організація проектної роботи на уроках історії / Н. Сологуб // Рідна школа. – 2009. – № 7. – С. 45–47.
20. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / [сост. А.И. Пискунов]. – М. : Просвещение, 1971. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Дейниченко В.Г. Проектная деятельность как вид учебной деятельности школьников

В статье на основе изучения научной литературы по проблеме исследования рассмотрен генезис педагогических взглядов на проектную деятельность школьников с целью обоснования современного понимания сущности проектного обучения; определены основные компоненты проектной деятельности, критерии оценивания и раскрыты её дидактические возможности.

Ключевые слова: *проектная деятельность школьников, метод проектов, компоненты проектной деятельности, критерии оценивания проектной деятельности.*

Deynychenko V. Projekt activity as a kind of schoolchildren's learning activity

The paper deals with the genesis of pedagogical opinions (based on the scientific publications) about schoolchildren's project activities in order to justify a modern comprehension of the essence of project-based education. A performed analysis of literature allowed us to characterize the schoolchildren's project activity as joint educational, creative or playing activity of schoolchildren, which has a general goal, concerned methods, and kinds of activity, aimed on the achievement of general result. Basic principles of project activity are: systemacy, motivation of the participation in project activity, taking into account age-related, psychological, creative capabilities, and integration of educational and extracurricular activities.

We defined principal components of project activity, evaluation criteria and determined its didactic facilities, connected to the stimulation of cognitive interests, progress of independence in thinking, capacity to obtain an information, to produce independently new knowledge, significant qualities of personality (respect to the opinion of other persons, tolerance, availability to keep self-discipline, willingness to help friends, to compromise in certain situations, to show initiative, to estimate adequately his possibilities, participate in public activity; civic-minded personality, constructiveness, communicability, responsibility, originality, curiosity, aspiration for self-education and self-development).

Key words: *schoolchildren's project activity, method of projects, components of project activity, evaluation criteria of project activity.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІДЕЙ Е. РАЕРСОНА В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ КАНАДИ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.

У статті розглянуто реалізацію ідей Е. Раерсона щодо доступності й обов'язковості шкільної освіти, її моніторингу, всебічного розвитку розумових, фізичних здібностей особистості та культуровідповідності навчання національним інтересам країни. Встановлено, що визнаний теоретик і практик педагогічної думки, політик та громадський діяч Е. Раерсон намагався посилити централізоване управління освітою задля забезпечення належного контролю за функціонуванням і діяльністю загальних шкіл.

Ключові слова: виховання, концепція обов'язкової загальної освіти, навчання, принципи доступності та обов'язковості шкільної освіти, централізоване управління освітою.

У контексті історико-педагогічних досліджень на особливу увагу заслуговує аналіз праць і життєвого шляху педагогів, учених, громадських діячів, які зробили вагомий внесок у розвиток освітніх систем. Фундаментальне вивчення їхніх педагогічних поглядів, об'єктивне оцінювання та глибоке й усебічне осмислення їхньої науково-педагогічної діяльності допомагає оптимально поєднати класичну спадщину минулого із сучасними досягненнями наукової думки. Серед таких педагогів важливе місце посідає Егертон Раерсон – освітянин, політик, громадський діяч, засновник системи загальної шкільної освіти провінції Онтаріо. Запроваджені ним педагогічні принципи гуманізму в навчанні, доступності й обов'язковості шкільної освіти, її моніторингу, всебічного розвитку розумових і фізичних здібностей особистості, культуровідповідності навчання національним інтересам країни були ефективно впроваджені в освітні системи інших провінцій та територій Канади, вплинули на розвиток освітніх систем інших країн світу. Егертон Раерсон упродовж 1844–1876 рр. перебував на посаді головного управителя освіти провінції. Завдяки активній суспільній, політичній, громадській, просвітницькій та управлінській діяльності Е. Раерсона до кінця 70-х рр. ХІХ ст. сформувалась та розвинулась система шкільної освіти провінції Онтаріо, модель якої згодом була запозичена іншими провінціями англомовної Канади.

Мета статті – окреслити засади педагогічного світогляду Е. Раерсона в освітньому просторі Канади в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Е. Раерсон народився 1803 р. у м. Шарлотвіль (графство Норфок, Верхня Канада). Його батько перебував на службі в лаві лоялістів, які залишились вірними британській короні під час американської революції й виступали за збереження північноамериканських колоній у складі Великої Британії. Після завершення воєнних дій родина переселилась до Канади.

Після переїзду батько Егертона, Джозеф Раерсон, отримав 2500 акрів землі в районі Лондона, де й розпочав фермерську діяльність.

Усіх чотирьох дітей сім'ї Раерсонів виховувала їхня мати в релігійному дусі, у традиціях методизму (ця течія виникла у XVIII ст. в Оксфорді, відокремившись від англіканської церкви, а особливого поширення набула в Сполучених Штатах). Хлопчик змалку вивчав основи християнської моралі. У праці “Історія мого життя” Е. Раерсон згадує: “Коли я ще був дуже маленький, мені не було й 6 років, і якщо я щось погане робив, моя мати брала мене до себе в кімнату, говорила наскільки погано і недобре я вчинив і скільки болю це їй завдало, ставала на коліна, притискала мене до грудей і молилася за мене. Її сльози, що падали мені на голову, здавалося, проникали мені в саме серце...” [1, с. 52].

Юнак змалку виявляв значний інтерес до навчання. В автобіографії педагога знаходимо такі рядки: “...я вчився з третьої до шостої години ранку, вдень завжди носив у кишені книгу, щоб повторювати важкі місця, перечитувати та вивчати напам'ять, а ввечері ще раз вголос повторював вивчене...” [2, с. 367].

На формування морально-естетичних та релігійних поглядів педагога вплинули твори відомих тогочасних філософів та суспільно-політичних діячів. “Принципи моральної та політичної філософії” В. Пейлі (W. Paley) були запроваджені Е. Раерсоном в обов'язкову навчальну програму Коледжу Вікторії. Важливий вплив на моральні погляди Е. Раерсона справила праця “Теологічні інститути” Р. Уотсона (R. Watson), одного з найвидатніших представників течії методизму XIX ст.

Е. Раерсон продовжив своє навчання в граматичній школі м. Гамільтон для здобуття професії юриста. Виснажливе й безперервне навчання значно підірвало здоров'я юнака. Узимку 1824 р. він тяжко захворів і, за прогнозами лікарів, йому залишалось жити не більше ніж декілька годин. Увесь цей час Егертон віддано молився. Зрештою, вдалось одужати, після чого він твердо вирішив повністю присвятити себе служінню Богові.

Ставши у 1824 р. священником Методистської церкви, Е. Раерсон був обраний редактором першої методистської газети “Крістіан гардіан” (Christian Guardian). Численна методистська спільнота Верхньої Канади, редакторський талант і красномовність редактора газети зробили її за десятиліття однією із найпопулярніших газет колонії. Е. Раерсон заснував маленьку книгарню, яка згодом переросла у видавництво, відоме в Канаді сьогодні під назвою “Преса Раерсона” (The Ryerson Press). Е. Раерсон відзначився активною суспільно-політичною діяльністю, неодноразово відвідував Англію, побував із візитом у США. Журналістська діяльність Е. Раерсона дала змогу привернути увагу суспільства до низки проблем, зокрема, до стану освіти в тогочасній провінції.

Газета “Крістіан гардіан” також пропагувала ідеї просвітництва серед народу. Е. Раерсон зауважує: “...Ні в чому у нашій провінції не існує такої потреби, як у необхідності створення умов для ефективної системи

загальної освіти. І характерною рисою такої системи освіти має стати поєднання державних і приватних зусиль...” [2, с. 367].

У 1840 р. Е. Раерсон залишає посаду редактора газети “Крістіан гардіан”. У 1841 р. його призначають директором Коледжу Вікторії – першого канадського коледжу, що отримав повноваження університету. З 1844 р. починається найважливіший період у житті Е. Раерсона, який пов’язаний з остаточним формуванням його педагогічних поглядів та активною педагогічною, політичною й управлінською діяльністю. Її результатом стає розроблена та така, що ефективно функціонує, система безкоштовної державної обов’язкової шкільної освіти провінції Онтаріо.

Відомо, що лорд Сайденгем (Lord Sydenham) – головний генерал-губернатор Канади – розглядав кандидатуру Е. Раерсона для призначення на посаду головного управителя освіти провінції. У жовтні 1844 р. Е. Раерсона призначають на посаду головного управителя освіти провінції Верхня Канада. Йому дозволять провести деякий час у Європі, досліджуючи системи освіти європейських країн.

У листопаді 1844 р. він залишає Канаду й до грудня 1845 р. подорожує Європою, вивчаючи системи освіти Великої Британії, Ірландії, Франції, Голландії, Німеччини, Швейцарії, США. Саме це відрядження дало Е. Раерсону змогу сформувати власні педагогічні погляди на організацію та функціонування системи освіти, яка заснована на концепції безкоштовної, обов’язкової загальної освіти для всіх, освіти, в основу якої покладено принципи моралі, гуманності та всебічного розвитку особистості.

У Пруссії його вразила кваліфікованість учителів та потужний центральний апарат управління системою освіти; в Ірландії він зауважив переваги системи уніфікованих державних підручників; у штаті Массачусетс відзначив ефективність управління освітою на місцевому рівні. Власні педагогічні погляди, а також синтез переваг освітніх систем європейських країн із пропозиціями щодо їх застосування в системі освіти Верхньої Канади головний управитель освіти подасть у Доповіді про систему загальної освіти у Верхній Канаді (*A Report on a System of Public Elementary Education for Upper Canada*).

Доповідь про систему загальної освіти у Верхній Канаді стала настільки успішною, що невдовзі після оприлюднення на її основі прийнято Закон про загальноосвітні школи 1846 р. (*Common Schools Act*). Цей закон став основою системи загальної освіти Верхньої Канади [1].

Головний управитель освіти провінції започаткував видання “Освітнього журналу” (*Journal of Education*), який мав стати засобом спілкування та обміну інформацією між головним управителем освіти, з одного боку, та місцевими управителями районів, членами шкільних рад та вчителями – з іншого. “Освітній журнал” уперше побачив світ у 1848 р. й регулярно виходив до кінця перебування Е. Раерсона на посаді головного управителя освіти у 1876 р. Це було перше періодичне видання на території Верхньої Канади, яке висвітлювало актуальні освітні питання.

Журнал виходив щомісяця й безкоштовно розповсюджувався для кожної шкільної ради на території провінції. Основна мета видання “Освітнього журналу” була сформульована в першому його випуску: для ефективної діяльності системи освіти необхідною є доступність інформації про загальні засади її функціонування та особливості реалізації на практиці. У журналі публікували статті загального характеру, у яких роз’яснювали положення освітнього законодавства, особливості систем освіти зарубіжних країн, звідки запозичені основні ідеї, тлумачили педагогічні погляди відомих освітян. Поряд із цим у журналі можна було знайти статті практичного характеру, де розглядали конкретні освітні питання. Наприклад, критикували застосування фізичних покарань у школах, порушували питання наповнюваності класів, ефективності екзаменування учнів. Д. Олтхауз (D. Althouse) зауважує, що деякі проблеми, зокрема нерегулярне відвідування шкіл та недостатній контроль за діяльністю навчальних закладів, зазнавали цензури з боку видавців. Натомість, із самого початку виходу журналу у світ у ньому пропагували ідеї безкоштовної освіти, необхідності академічної підготовки вчителів, їхнього професійного розвитку [1]. Журнал привернув увагу громадськості до освітніх питань, обґрунтував необхідність здобуття кваліфікованої підготовки вчителями, їхнього професійного розвитку, який є невід’ємною частиною професії педагога до сьогодні.

Е. Раєрсон підкреслював необхідність розробки планів шкільних приміщень, затвердження форми звіту про діяльність школи, яка охоплювала дані про: матеріальне забезпечення, засоби навчання, організацію навчально-виховного процесу, дисципліну, методи навчання, досягнення учнів (у читанні, письмі, математиці, інших дисциплінах). Він започаткував проведення зібрань місцевих шкільних конвенцій (County School Conventions). “Я пропоную... проводити один-два дні у кожному з районів Верхньої Канади, обговорюючи проблеми школи з управителями, відвідувачами, членами районних шкільних рад та вчителями. Я не знаю ефективнішого способу подолати упередження, сформувані одностайність думок, пробудити загальний інтерес до сфери загальної освіти” [2, с. 364].

Було б перебільшенням стверджувати, що система загальної освіти, запропонована Е. Раєрсоном у 1846 р., була схвалена всіма суспільно-політичними діячами. “Незважаючи на завзятість та старанність, з якими Е. Раєрсон підібрав та розмістив аргументи, проаналізував різні системи освіти Європи та Америки й підтвердив свої слова, цитуючи найдосвідченіших освітян цих країн, система освіти, яку він розробив, та закон, який її втілював, продовжували зазнавати гострої критики як з боку преси, так і з боку політиків” [2, с. 365]. Систему освіти Е. Раєрсона й справді можна назвати революційною, щоправда, в іншому значенні цього слова. До цього часу не було прийнято закону, спрямованого на формування системи загальної освіти, доступної для різних верств населення.

Ще однією вагомою причиною критики нового закону було те, що фінансування системи загальної освіти було розроблене на зразок системи

освіти Сполучених Штатів. Передбачалося, що частину коштів на загальну освіту повинен виділяти уряд провінції, а основну частину грошей мають сплачувати місцеві жителі у вигляді податків. Одразу після прийняття закону 1846 р. Загальна рада освіти провінції (General Board of Education) затвердила уніфіковані навчальні підручники для використання у школах. Це були ірландські читанки. Наступним важливим кроком було відкриття в листопаді 1847 р. нормальної школи (normal school) (педагогічного училища), при якій також була відкрита школа-модель (model school) для підготовки вчителів. Ці школи були настільки ефективними в підвищенні соціального статусу професії вчителя, що уряд виділив Раді освіти провінції кошти на купівлю землі та будівництво додаткових шкіл [2].

Подальша діяльність Е. Раерсона була спрямована на запровадження безкоштовної освіти для всіх дітей провінції. Ним був розроблений ще один важливий проект закону, прийнятий урядом у 1850 р., спрямований на виправлення недоліків закону 1846 р. і створення підґрунтя для безкоштовної й обов'язкової освіти [2].

На думку Е. Раерсона, концепція безкоштовної освіти полягала в припиненні стягнення грошей із батьків. Він вважав, що цього можна досягнути за умови надання шкільним радам права стягувати податки з місцевих жителів та розпоряджатись ними, використовуючи для освіти. Завдяки наполегливості Е. Раерсона, його просвітницькій діяльності, ідея безкоштовної освіти, доступної для кожної канадської дитини, почала завойовувати все більше прихильників.

У березні 1851 р. міська шкільна рада м. Торонто оприлюднила звіт, згідно з яким 3403 дитини шкільного віку не навчались і вештались вулицями міста. У звіті також зазначено дві основні причини цього явища: по-перше, це те, що батьки змушені робити внески за навчання дітей у загальних школах, а по-друге, нестача шкільних приміщень. У висновках шкільна рада м. Торонто наголошувала на необхідності запровадження безкоштовної освіти.

Подальша діяльність Е. Раерсона була спрямована на запровадження закону про обов'язкову освіту. Науковець розумів, що першим кроком до прийняття закону про обов'язкову освіту буде забезпечення її доступності для всіх. Доступність освіти передбачала будівництво шкіл у віддалених районах провінції, забезпечення відповідних комунікацій, відкриття бібліотек.

Е. Раерсон був переконаний, що слід створити громадські бібліотеки, доступні для кожного жителя. "За допомогою системи шкільної освіти ми даємо можливість кожному канадцю розвивати вміння читати. ... За допомогою системи бібліотек ми даємо можливість людям повноцінного читання з усіх предметів, без можливості отруїти розум нечестивими публікаціями, зіпсувати смак чи корумпувати моральні якості" [1, с. 55].

Цікавою видається класифікація бібліотек за трьома основними видами: бібліотеки при загальних школах (common school libraries);

бібліотеки при недільних школах (Sunday school libraries); інші громадські бібліотеки (public libraries).

У 1860 р. науковець знову подорожує провінцією, відвідуючи шкільні конвенції й читаючи лекції про вуличних дітей. Основною місією його подорожей було нівелювання стереотипу, що якісну освіту може здобувати лише еліта країни. Він збирає матеріали для музею освіти й особливу увагу приділяє інформації про освіту дітей з особливими потребами (зокрема, з вадами зору та слуху). У 1868 р. Е. Раерсон подає на розгляд уряду Доповідь про системи та стан державної освіти на європейському континенті, Британських островах та у Сполучених Штатах Америки, з практичними пропозиціями щодо вдосконалення державної освіти в провінції Онтаріо.

Уряд підтримував політику Е. Раерсона і сприяв головному управителю у формуванні системи загальної освіти. У результаті система освіти значно вдосконалилась. Проте головний управитель освіти не зупинявся на досягнутому. Він пропонував методи вдосконалення системи освіти і завжди обґрунтовував їх необхідність і доцільність. Шкільне законодавство постійно вдосконалювалось. "...Система освіти розширилась у всіх напрямках і отримала позитивні відгуки населення. Її стали вважати однією із найуспішніших" [1, с. 54].

До початку 70-х рр. XIX ст. завдяки зусиллям Е. Раерсона система освіти провінції була настільки розвинутою та вдосконаленою, що існували всі передумови для прийняття наступного важливого закону. У 1871 р. урядом був прийнятий законопроект, згідно з яким система освіти провінції проголошувалась безкоштовною та обов'язковою для всіх дітей провінції. У 1872 р. до влади приходять реформатори, які були не задоволені освітньою політикою Е. Раерсона. Опоненти висували Е. Раерсону багато інших звинувачень, зокрема те, що він дозволив зарахування до граматичних шкіл дівчат. Е. Раерсон вийшов на пенсію у 1876 р., після 32 років перебування на посаді головного управителя провінції Онтаріо.

Англійський єпископ Д. Фразер (D. Fraser), характеризуючи систему шкільної освіти провінції Онтаріо та діяльність Е. Раерсона як головного управителя освіти, зазначив: "...Система сама по собі не ідеальна, проте глибоко вдосконалена... Я й справді дивуюся, як у країні, населення якої небагате й розкидане по території, могла бути створена система освіти настільки завершена в теорії, застосована на практиці й успішно діюча протягом двадцяти п'яти років. Державна система освіти Англії завдячує К. Шатлворсу (K. Shuttleworth), освіта Нової Англії – Г. Манну (H. Mann), а освіта Канади – Е. Раерсону. Він нерідко ставав предметом образ, часто його неправильно трактували; але він жодного разу не відступив від власної політики чи твердих переконань... Він змусив усіх інших підтримати його ідею, що безкоштовна освіта стане доступною для всіх канадських батьків і кожного канадського учня" [1].

Висновки. За час перебування Е. Раерсона на посаді головного управителя освіти провінції система освіти Онтаріо зазнала кардинальних

змін. Педагог отримав рудиментарну систему освіти, недосконалу за своєю структурою, і розвинув її в повноцінну систему освіти, що базувалась на гуманістичних принципах. Ним створювалися умови для вдосконалення педагогічної підготовки вчителів, побудовані численні шкільні приміщення й обладнані всіма необхідними навчальними засобами. Для забезпечення належного контролю за функціонуванням та діяльністю загальних шкіл було посилено централізоване управління освітою. Система освіти, яка сформувалась за часів Е. Раєрсона, була спрямована на максимальне використання зусиль уряду для забезпечення належної освіти кожній канадській дитині.

До кінця XIX – початку XX ст. вплив системи освіти, сформованої за часів Е. Раєрсона, був відчутний в інших провінціях Канади. Вважаємо, що в основу системи освіти, сформованої Е. Раєрсоном, покладено принципи безкоштовності, доступності та обов'язковості освіти. Освіта західних провінцій Канади була безкоштовною, однак труднощі виникали в забезпеченні населення іншими двома фундаментальними принципами. Населення провінцій було розкидане, а для забезпечення доступності освіти школи необхідно було відкривати повсюди. Про внесок Е. Раєрсона в систему освіти провінції Онтаріо в Канаді, показуючи на школи, говорять: “Якщо ви шукаєте пам'ятник Е. Раєрсону, озирніться навколо себе!”. Його іменем названо університет у м. Торонто, який на сьогодні є потужним навчальним закладом у системі вищої освіти країни. Існує видавництво “Преса Раєрсона”, яке з 1970 р. перейменоване на “Мак Гроу Хілл Раєрсон” і продовжує функціонувати до цього часу.

Список використаної літератури

1. Гук Л. Реформування управління системою шкільної освіти на основі педагогічних ідей Егертона Раєрсона у 1844–1876 рр. / Л. Гук // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 10 (139). – С. 51–55.
2. Каганов Ю. Компаративний підхід в історії: витоки та еволюція становлення / Ю. Каганов // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. 28. – С. 364–371.
3. Кучай Т. Традиції становлення шкільної освіти Канади / Т. Кучай // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 102–107.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2014.

Квас Е.В. Реализация идей Е. Райерсона в образовательном пространстве Канады во второй половине XIX – начале XX в.

В статье проанализированы идеи Э. Райерсона о доступности и обязательности школьного образования, его мониторинга, всестороннего развития умственных и физических способностей личности, культуросообразности обучения национальным интересам страны. Установлено, что теоретик и практик педагогической мысли, политик и общественный деятель Э. Райерсон пытался усилить централизованное управление образованием для обеспечения надлежащего контроля за функционированием и деятельностью общих школ.

Ключевые слова: *воспитание, концепция обязательного общего образования, обучение, принципы доступности и обязательности школьного образования, централизованное управление образованием.*

Kvas O. Ideas implementation of E. Rayerson in the educational space of Canada in the late XIX – early XX-th century

The ideas of E. Rayerson on availability and compulsory school education, monitoring, development of mental and physical abilities, personality, culture-corresponding education are considered in the article. Well-established and recognized theorist and practitioner of educational thought, politician and public figure E. Rayerson tried to strengthen the centralized management of education to ensure proper control over the operation and activities of common schools. It is defined that E. Rayerson served as Chief Executive Officer of Education during 1844–1876. Due to the active social, political, educational and administrative activities of E. Rayerson formed and evolved the School System of Ontario until the late nineteenth century. This model was borrowed by other English-speaking provinces of Canada.

It is determined that rudimentary educational system was imperfect in its structure. E. Ryerson developed it into a complete system of education, based on humanistic principles. Educator created the conditions provided for improving teacher training teachers, he built up numerous school facilities and equipped it with the necessary training facilities.

Educational management was strongly centralized for ensuring proper control over the operation and activities of common schools. It is substantiated that the education system was aimed at maximizing the use of the government's efforts to provide adequate education for every canadian child and the responsibility of everyone who worked in the field of education.

Favorable conditions were created by central and local educational authorities, but data on actual visits to schools that only a half of enrolled students attended schools. The laws on compulsory education was gradually taking on the whole territory of Canada.

Key words: *education, the concept of general compulsory education, training, principles of accessibility and compulsory schooling, centralized management education.*

ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ О.М. ЛЯПУНОВА

У статті висвітлено особливості педагогічної діяльності О.М. Ляпунова. Показано основні методи викладання. Розглянуто складені ним курси, методи роботи зі студентами. На основі ретроспективного аналізу спогадів учнів зроблено висновок про велич постаті видатного вченого-математика й педагога.

Ключові слова: педагогічна діяльність, О.М. Ляпунов, педагог, учні.

В умовах розбудови національної школи питання реформування освітньої галузі стали об'єктивною потребою українського суспільства, опинилися в центрі уваги дослідників, які працюють над розробкою основних засад освіти, узагальненням вітчизняної історико-педагогічної думки. Наукове розв'язання проблем освітньої галузі вимагає уважного ставлення до питань вивчення історико-педагогічного досвіду минулого, аналізу діяльності видатних учених, творчих здобутків відомих представників національної науки, зокрема майстра математичної науки Олександра Михайловича Ляпунова, який був не тільки великим ученим-геометром, а й видатним педагогом, котрий виховав плеяду геніальних математиків і механіків.

У ході дослідження з'ясовано, що постать О.М. Ляпунова привертала увагу науковців, істориків, педагогів тощо. Серед них Б.В. Гнеденко, А.М. Лукомська, Л.Л. Товажнянський, В.П. Цесевич, А.Л. Цикало, А.С. Шибанов та ін.

Проте літературний огляд продемонстрував, що саме про педагогічну діяльність О.М. Ляпунова майже нічого не зазначено, тому дуже важливо розкрити основні аспекти педагогіки О.М. Ляпунова, проаналізувати спогади учнів та методику викладання.

Мета статті – розглянути особливості педагогічної діяльності О.М. Ляпунова, зробити ретроспективний аналіз спогадів учнів великого математика, спираючись на архівні матеріали, проаналізувати велич його педагогічної думки.

Заслуги О.М. Ляпунова в науці дуже вагомі. Окрім розробки глобальних розділів, таких як теорія стійкості, теорія фігур рівноваги рідких мас, де Олександр Михайлович є провідною постаттю у світовій науці, він також зробив фундаментальний внесок у теорію рівнянь математичної фізики, теорію ймовірностей, теорію періодичних рішень систем звичайних диференціальних рівнянь, теорію інтегральних рівнянь [1, с. 57].

Важливо наголосити, що, крім того, О.М. Ляпунов був незрівнянним педагогом, громадським діячем та вихованою порядною людиною. Доказом його яскравих педагогічних ідей є декілька поколінь його учнів, серед яких: найстарший і найкращий учень – академік Володимир Андрійович Стеклов – видатний математик та механік, член Петербурзької академії на-

ук, віце-президент Академії наук СРСР, організатор і перший директор Фізико-математичного інституту РАН, який був названий після смерті Стеклова його ім'ям; академік Олексій Миколайович Крилов – суднобудівник, механік і математик, академік Петербурзької академії наук, РАН, Академії наук СРСР; професор Микола Миколайович Салтиков – математик і механік, професор Харківського та Белградського університетів, член Сербської академії наук; Володимир Іванович Смирнов – математик, академік Академії наук СРСР; механік О.О. Потебня (син відомого лінгвіста О.О. Потебні); астроном Микола Миколайович Євдокимов та ін. [2, с. 10].

Про перші кроки викладацької діяльності у своїх спогадах розповів учень Ляпунова Володимир Андрійович Стеклов: “В 1885 году я был слушателем 3 курса, и, как старый студент устава 1863 года, состоял с большинством товарищей в крайней оппозиции новым порядком. Когда мы, студенты, узнали, что к нам приехал из Петербурга новый профессор механики, то сейчас же решили, что это должна быть какая-нибудь жалкая посредственность... Каково же было удивление наше, когда в аудиторию вместе с уважаемым всеми студентами старым деканом профессором Леваковским вошел красавец-мужчина, почти ровесник некоторых из наших товарищей и, по ухodu декана, начал дрожащим от волнения голосом читать вместо курса динамики систем, курс динамики точки, который мы уже прослушали... с самого начала лекции я услышал то, чего раньше не слышал и не встречал ни в одном из известных мне руководств. И все недружелюбие курса сразу разлетелось прахом: силою своего таланта, обаянию которого в большинстве случаев бессознательно поддается молодежь, Александр Михайлович, сам не зная того, покори́л в один час предвзято настроенную аудиторию”.

Як і до будь-якого свого обов'язку, О.М. Ляпунов ставився до читання лекцій та ведення практичних занять зі студентами з винятковою суворістю до себе. Недарма перші роки його викладацької діяльності в Харкові минули у складанні конспектів та записок для студентів. На всі пропозиції щодо друку цих творів, які були, безсумнівно, гідними, О.М. Ляпунов відповідав відмовою. Вони здавалися йому недостатньо опрацьованими [3, с. 141].

Цикл лекцій, написаних О.М. Ляпуновим, містить розділи кінематики, динаміки матеріальної точки, статички, систем матеріальних точок, теорії тяжіння, основної теорії деформуючих тіл і гідростатики. Незважаючи на те, що ці лекції написані дуже великим почерком і сторінка містить усього 800 літер, тобто три літографічні сторінки становлять одну друковану (увесь курс уміщував би менше ніж 20 друкованих аркушів), усе ж ці лекції насичені глибиною пізнання, ретельністю доказів та висновків, стилістю й суворістю, лаконічністю та дивовижною ясністю.

З іншого боку, навіть з послідовності статей курсу видно, що кожне з основних питань різних розділів механіки ставилося спочатку в узагальненому вигляді, для нього надавалося пряме та загальне рішення. Таким чином, усі окремі випадки отримувалися як окремі із знайденого загального

рішення чи були прикладами для його пояснення. Ще однією особливістю була відсутність будь-яких простих проміжних викладень, вони замінені вказівкою послідовності необхідних дій чи перетворень і того результату, який буде отримано. Може здатися, що при такому викладенні читання курсу буде дуже складним для учнів, але це не зовсім так завдяки тому, що викладення не просто приховане за словами “після простих перетворень отримаємо”, що дуже часто збивають учня, а навпаки, увесь хід викладень показаний словами й пропущено лише те, що відбувається за правилами, які учень добре знає.

Молодь завжди володіє виключною чуйністю й за недосконалою формою одразу здатна розгледіти зміст, якщо тільки він є. На перших порах своєї викладацької діяльності О.М. Ляпунов не справив ефектного враження на студентів: першу лекцію він читав тихим голосом, запинаячись, до того ж, він не дуже відрізнявся за віком від своїх слухачів. Однак з першої ж лекції студенти розгледіли в ньому великого вченого, який відданий своїй справі та бажає відкрити перед ними все багатство предмета. Він посів у житті студентів виняткове місце. Так, у спогадах В.А. Стеклова читаємо: “Александр Михайлович занял совершенно особое положение в глазах студентов: к нему стали относиться с исключительно почтительным уважением. Большинство, которому не чужды интересы науки, стали напрягать все силы, чтобы хоть немного приблизиться к той высоте, на которую вел Александр Михайлович своих слушателей. Развился особый стыд перед ним за свое незнание, большинство не решалось даже заговаривать с ним единственно из опасения обнаружить перед ним свое невежество. Благодаря этому получилась даже своеобразная организация: курс выдвинул как бы одного уполномоченного, к которому товарищи обращались со всеми своими недоразумениями, а это одно лицо должно было уже от себя лично вести беседы с А.М., приняв на себя обязанность за всех краснеть от стыда в случае какого-либо явного промаха. Впоследствии же А.М. с наивным удивлением спрашивал у меня, почему так мало студентов обращаются к нему за различными научными разъяснениями” [4].

Лекції О.М. Ляпунова відрізнялися простотою й загальністю викладу, бездоганною чіткістю витончених оригінальних доказів. Він залишався прибічником педагогічних методів свого великого вчителя П.Л. Чебишева. На лекціях і так званих дорадчих годинах він намагався пробудити в студентів інтерес до науки, прагнення до знань, самостійність у роботі [5, с. 7].

Він завжди різко заперечував проти примусу, вважав, що у творчій роботі головне – це ініціатива самої людини, яка рухається вперед завдяки бажанню пізнання.

Лекції, які сам О.М. Ляпунов називав “записками”, за свідченням В.А. Стеклова, були написані самим Олександром Михайловичем, але Ляпунов, занурений у наукову творчу роботу, не приділяв достатньо уваги друкуванню свого курсу, який би став найціннішим внеском у навчальну літературу й полегшив вивчення механіки багатьом поколінням студентів [6].

Яскраву характеристику О.М. Ляпунова надав професор Харківського університету, академік В.П. Бузескул: “А.М. Ляпунов принадлежал к тем профессорам, которые составляют истинную душу университета, которыми университет живет и процветает, которые носят в себе идеал профессора и ученого. Все низменное было ему чуждо... Он постоянно витал в сфере науки... Бывало, в профессорской комнате, в промежутке между лекциями... видишь его в кругу своих коллег, ближайших по специальности, всегда беседующим по научным вопросам... Нельзя не подчеркнуть отношений между Ляпуновым и Стекловым. В университетской жизни часто наблюдалось печальное явление: ученики резко расходились и даже враждовали с учителями... Между Ляпуновым и Стекловым были неизменно добрые отношения... трогательное единодушие...” [7, с. 11].

В “Обзрении преподавания предметов и практических занятий в Харьковском университете на первое полугодие 1886–1887 уч. г.” записано, що приват-доцент Ляпунов мав сім годин на тиждень – дві години лекцій з кінематики точки, три години лекцій з кінематики системи точок, дві години практичних занять з динаміки точки. Олександр Михайлович також читав аналітичну механіку в Харківському технологічному інституті (з 1887 до 1893 р.). Розробка курсів лекцій, підготовка до занять забирали багато часу, так як Олександр Михайлович ставився дуже відповідально до викладацької діяльності й постійно вдосконалював курси, які він читав. Більшість результатів дослідження з аналітичної механіки, які нині стали класичними, були вперше викладені в лекціях О.М. Ляпунова.

Академік В.А. Стеклов писав про свого вчителя: “С самого начала своей ученой деятельности он работал изо дня в день до 4–5 часов ночи, а иногда являлся на лекции в Харьковский университет, не спав всю ночь...” [1, с. 27].

Останній період свого життя О.М. Ляпунов провів у Одесі. Там професори фізико-математичного факультету виступили з пропозицією, чи не погодився б Олександр Михайлович знов стати професором університету. Професор А.Д. Білімович у своїх спогадах про О.М. Ляпунова згадує: “Мы, молодые профессора физико-математического факультета, спросили его, не согласился ли бы он стать снова профессором университета? Ляпунов отвечал, что он давно не преподавал, что он забыл, как это делается, но мы ему говорили, что это только форма, что он может объявить курс и не преподавать. “А это не могу! Если объявлю – то должен и читать!”, – ответил Ляпунов и дал согласие читать лекции с содержанием своей последней работы о формах вращающейся жидкости, мало отступающих от сферы” [8, с. 161].

Професор А.Д. Білімович також згадує: “Александр Михайлович Ляпунов преподавал, как ему казалось, очень элементарно, но это элементарное изложение все же предполагало некоторое знание его предыдущих работ. В своем курсе он излагал новый метод решения его основной задачи для специального случая, но постоянно ссылался на предыдущие методы,

сравнивал и дополнял, рассказывая о своих колебаниях и о переходах от более сложных вычислений к более простым“ [8, с. 162].

Дружина Бориса Ляпунова, брата Олександра Михайловича, – Олена Костянтинівна так згадує лекції О.М. Ляпунова: “Александр Михайлович лекции читал с увлечением. Его лекции привлекали массу народа, приходили не только студенты, но и профессора других факультетов. Это я говорю не только об одесском периоде его профессиональной деятельности... в имении, где собиралось много родственников, молодежи, Александр Михайлович любил вечерами знакомить с элементарными понятиями по астрономии, называя звезды, созвездия. Удивительно, как этот крупный мыслитель-математик умел найти простые слова и сделать свою беседу увлекательной и понятной” [8, с. 161].

Висновки. Заслуги О.М. Ляпунова в науці неоціненні. Так, він був шановним членом Харківського математичного товариства й Полтавського товариства любителів фізико-математичних наук, дійсним членом Московського математичного товариства і неодмінним членом Товариства любителів природознавства, антропології і етнографії, шановним членом Харківського університету, шановним членом Петербурзького університету, шановним членом Казанського університету, шановним членом Новоросійського (Одеського) університету, членом Римської академії наук, членом-кореспондентом Паризької академії наук, членом математичної спілки в Палермо. Але, крім таких великих досягнень у науці, О.М. Ляпунов ще й зробив великий внесок у педагогічну справу – став великим учителем для десятків майбутніх учених-геометрів, для майбутнього покоління талановитих і видатних математиків і механіків, відкрив світу імена відомих учених-винахідників.

Надалі доцільно розглянути педагогічну діяльність відомого математика згідно з основними періодами його життя, детальніше охарактеризувати харківський, одеський та петербурзький періоди його життя й діяльності.

Список використаної літератури

1. Цесевич В.П. Академик А.М. Ляпунов / В.П. Цесевич, А. Шульберг. – О. : Одесское областное изд-во, 1951. – 58 с.
2. Ляпунов Б.М. Краткий очерк жизни и творчества А.М. Ляпунова / Б.М. Ляпунов // Известия Академии наук СССР, отдел физико-математических наук. Серия 7. – 1930. – № 1. – С. 1–24.
3. Гнеденко Б.В. Очерки по истории математики в России / Б.В. Гнеденко. – М., Ленинград, 1946. – 247 с.
4. Стеклов В.А. А.М. Ляпунов / В.А. Стеклов // Известия Российской Академии наук. – 1919. – № 6 (13).
5. Кизилова Н.Н. Александр Михайлович Ляпунов (1857–1918). Библиографический указатель. Биографический очерк и обзор основных научных результатов. Труды А.М. Ляпунова. Литература о жизни и деятельности ученого / Н.Н. Кизилова. – Х., 2007. – 73 с.
6. Крылов А.Н. Воспоминания и очерки / А.Н. Крылов. – М. : Изд-во Академии наук СССР, 1956. – 884 с.

7. Работы Ляпунова по механике в Харьковский период его деятельности // Записки математического отделения физико-математического факультета Харьковского университета и Харьковского математического общества. – 1956. – № 4. – Т. 24. – С. 11.

8. Гаврилов М.Т. Про роботи Ляпунова з теорії фігур рівноваги однорідної рідини, що обертається / М.Т. Гаврилов // Історико-математичний збірник. – К. : Вид-во Академії наук УРСР, 1959. – Т. 1. – 168 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014.

Красникова А.А. Педагогическая деятельность А.М. Ляпунова

В статье изложены особенности педагогической деятельности А.М. Ляпунова. Показаны основные методы преподавания. Рассмотрены составленные курсы, методы работы со студентами. На основе ретроспективного анализа воспоминаний учеников сделан вывод о величии фигуры выдающегося ученого-математика и педагога.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, А.М. Ляпунов, педагог, ученики.

Krasnikova O. Educational activity A.M. Lyapunov

The features educational activities A. Lyapunov. Based on the memoirs of outstanding students Lyapunov detailed figure A. Lyapunov as a teacher. Indicated that beginning teaching Lyapunov held in Kharkiv, Kharkiv University (now Kharkov National University. V.N. Karazin). The following basic methods of teaching. We consider them stacked courses, methods of work with students. Based on a retrospective analysis of memoirs students concluded that the greatness of the figure of the great mathematician and great teacher.

Key words: educational activities, A.M. Lyapunov, teachers, students.

МЕТОДИЧНІ ІННОВАЦІЇ Ч.В. ЕЛІОТА В ГАРВАРДІ (1869–1909)

У статті проаналізовано новітні методи навчання в Гарварді, які з'явилися під час президентства Ч.В. Еліота. Доведено, що вони не тільки краще підходили інноваційній елективній системі 22-го президента та вимогам часу, а й робили студентів більш компетентними та конкурентоспроможними фахівцями у своїй сфері після випуску.

Ключові слова: метод, навчальний процес, класичний навчальний план, лекція, семінар, конференція, лабораторний метод, метод аналізу конкретних ситуацій.

Серйозні наміри українських освітян щодо інтеграції у світове професійне співтовариство останнім часом із здебільшого декларативних побажань та формальних узгоджень поступово переходять до стадії активного використання кращих здобутків світової педагогіки як атрактору і дорожньої карти для реальних змін. За таких обставин посилюється значення наукових праць, у яких висвітлено невідомі або маловідомі теорії зарубіжних педагогів-новаторів, до яких належить і відомий президент Гарварду Ч.В. Еліот.

Глибокий аналіз наявних в Україні досліджень у цьому напрямі засвідчив, що серед науковців немає єдиної думки та чіткого розуміння щодо сутності організаційних, а особливо методичних новацій Ч.В. Еліота як носія й упредметнювача нової культури педагогічної взаємодії в кращому ВНЗ планети.

Серед науковців, що здійснили спробу висвітлення методичного доробку Ч.В. Еліота, на нашу думку, найбільших успіхів досягли американські дослідники Б. Кімбалл [5], Е. Коттон [1], Х. Хокінз [3], Г. Джеймс [4]. Але, на жаль, цьому питанню присвячена поодинокі та фрагментарна інформація, де новітні методи навчання, запроваджені цим непересічним ученим, описані досить поверхово.

Метою статті є висвітлення методичних інновацій Ч.В. Еліота під час його президентства в Гарварді (1869–1909).

У часи становлення американського університету Гарвард його професорсько-викладацький склад користувався здебільшого двома варіантами педагогічного взаємозв'язку, а саме: лекція та усна відповідь. Ці варіанти були взаємопов'язані, їх суть полягала в тому, що викладач у кінці лекційної години роздавав студентам підручники з інформацією, яку він щойно розповідав, а завданням класу було вивчити напам'ять цей урок та переказати на наступному занятті. Мета такого завдання полягала переважно у тренуванні пам'яті. Зазвичай викладач дуже мало часу приділяв розумним студентам, а всі свої зусилля витрачав для примушення некомпетентних членів

класу¹ відповідати за темою. Таким чином, сумлінні студенти не отримували жодної користі від такої вправи, крім практики переказу перед класом. Апатичні ж до навчання студенти публічно демонстрували свою некомпетентність, але рідко були тим стимульовані, бо наслідки поганої відповіді не були вагомими. Студенти залишалися в коледжі та продовжували таке навчання за умови регулярного відвідування всіх занять. Наслідком такого підходу стала недостатня насиченість педагогічного процесу мисленнєвою діяльністю студентів.

Г. Перкінсон у своїй праці “200 років американської освітньої думки” підтверджував таку ситуацію та наголошував: “Коли Еліот з’явився у 1869 р., майже все викладання було пояснювальне: через лекції та усні відповіді викладачі передавали інформацію студентам. Наукова ідея професійного тренування замінила цю мету поняттям розвитку умінь – умінь спостереження, запису фактів, аргументації та вмінь виражати змістовні ідеї в певній сфері або професії. Лекції та усні відповіді не могли розвивати такі вміння. Були потрібні нові методи викладання, які дуже скоро з’явилися під керівництвом Ч. Еліота” [7, с. 143].

Ставши головою Гарварду, Ч.В. Еліот (далі – Еліот) дещо змістив головні акценти викладання в університеті зі сприймання та запам’ятовування чужих думок до спонукання кожного студента формулювати власні судження й узагальнення та формування його суб’єктної позиції стосовно всього, з чим він стикається. Тож, крок за кроком Гарвард почав відходити від класичних методів навчання до тих, які краще підходили під новаторську елективну систему Еліота, що на той час уже активно використовувалась у стінах цього ВНЗ та набувала популярності серед професорсько-викладацького і студентського складу. Методи навчання в університеті змінилися майже повністю протягом його президенства.

Усну відповідь, яку раніше використовували на всіх дисциплінах, Еліот зберіг переважно на мовних факультетах університету. Він зазначав: “Під час усної відповіді студента можуть попросити перекласти іноземну мову на англійську, прокоментувати текст і перекласти з англійської на іноземну мову. Він може читати вголос іноземною мовою й писати її під диктування. Усі ці акти необхідні для опанування мови, і в цілому досвід показав, що ці заходи для студента є найбільш корисними процесами у здобутті знань будь-якої нової мови. Для цього усна відповідь є найбільш доцільною вправою, яка була винайдена” [1].

На деяких факультетах університету до методичних інновацій Еліота саме лекція була основним засобом навчання. Це яскраво простежується у викладанні юриспруденції, коли професори читали ті самі лекції щороку, які базувалися на трактатах з кількох гілок закону. Також цей метод превалював у медицині, де переважали чисті лекції без ілюстрацій. Навіть інформація з клінічного навчання була описовою або роз’яснювальною, часто без

¹Студенти, які навчаються (одного року).

супровідної демонстрації зразків або фотографій. Це було спричинено тим, що в Гарвардській медичній школі до Еліота не було лабораторій, відкритих для студентів, крім погано оснащених анатомічних театрів. У галузі мистецтва й науки лекційні заняття також поступово замінили усну відповідь.

Проаналізувавши ситуацію, Еліот переконався, що просто лекція без ретельно організованих допоміжних засобів була невдалим методом навчання, тому що студент залишався пасивним одержувачем готового матеріалу, а не його активним дослідником. Це не стимулювало в нього бажання до отримання результату, адже всі зусилля в навчанні він витрачав саме перед іспитами. Тому Еліот значно скоротив кількість лекційних занять і доповнив їх різноманітними методами.

Одним з таких доповнень стало обов'язкове читання. Це було читання з різних предметів та під керівництвом різних професорів. Іноді студентам потрібно було прочитати серію книг одна за одною; іноді лише три або чотири книги, які використовували одночасно, хоча тільки частинами або уривками; а деколи студент міг зробити власний вибір з великого переліку книг, наданого викладачем, або на які викладач робив конкретні посилання.

З метою перевірки виконаної роботи з обов'язкового читання Еліот запропонував використовувати два методи – періодичні письмові іспити й регулярні усні конференції чи опитування, які проводили асистенти.

Говорячи про письмові іспити, слід зазначити, що Еліот покращив та систематизував процес їх проведення. Це дуже допомогло дисциплінувати студентів Гарварду. Наше звернення до наявних історичних свідоцтв організаційно-педагогічної діяльності науковця засвідчило, що перші письмові іспити були запроваджені в Гарвардському університеті в 1857 р. саме Еліотом [1, с. 57]. Він зазначав: “Іспити готують молодих людей до боротьби з проблемами, які вони постійно зустрічатимуть у подальшому професійному житті” [2]. Письмовий іспит відтоді був удосконалений з усіх можливих позицій і прийнятий на всіх факультетах.

Проаналізувавши літературу з теми нашого дослідження, ми виявили, що одним з перших новаторських методів викладання в університеті протягом президентства Ч.В. Еліота був лабораторний метод навчання в галузі наук чистих і прикладних. До нього цих предметів навчали за допомогою більш-менш ілюстрованих книг і лекцій, тож студент отримував від них навчання схоже на те, що отримував від вивчення мов, історії та філософії. Лабораторний метод спочатку поширився в хімії та фізиці, потім – у природознавстві, а пізніше – у великій різноманітності медичних предметів.

Суть лабораторної роботи полягала в тому, щоб студент навчився правильно записувати результати своїх спостережень і розуміти загальний принцип або закон, який визначав послідовності явищ, що він спостерігав.

Під час навчання на курсі за цим методом часто використовували поєднання коротких ілюстрованих лекцій на тему та індивідуальну роботу в лабораторії, де студенти робили нотатки, малюнки й письмові описи процесів під час експерименту. Вони також складали періодичні тести або

усні іспити. Але багато лабораторних курсів надавало мало значення періодичним іспитам у письмовій формі, оскільки викладачі проводили щоденне тестування студента з вивченої теми, і цей спосіб зарекомендував себе як дуже швидкий і ефективний. До того ж результати роботи студента в лабораторії дуже ясно показували його досягнення.

Під час роботи в лабораторії нотатки, зроблені на лекції, зазвичай доповнювалися посібником, який описував інструменти, процеси і методи роботи. Велику увагу приділяли конспектуванню інформації під час фактичного експерименту, адже це було безцінною вправою в точності, порядку й адекватності опису. На деяких курсах студенти робили нотатки з кожної вправи за однаковими примірниками і зберігали у своїх папках, які залишалися в лабораторії. На інших курсах нотатки заносили у прості зошити, які можна було виносити з лабораторії для доповнення розрахунками. Усі ці записи перевіряв асистент, відповідальний за курс.

Еліот наголошував, що в кожному добре організованому лабораторному курсі, безумовно, більша частина часу й сил студентів повинна бути спрямована на саму лабораторну роботу, включаючи написання повних наочних записів. Лекції, усні чи письмові тести, вивчення посібника повинні мати другорядне значення.

Після успішного впровадження лабораторного методу на наукових факультетах його принципи були прийняті на багатьох інших факультетах університету, наприклад, у вивченні образотворчого мистецтва та креслення. Так, при вивченні архітектури та ландшафтної архітектури креслярська кімната відігравала таку саму роль, як лабораторії в курсі хімії або фізики. У машинобудуванні, гірничій промисловості і лісовому господарстві під час виробничої практики студент отримував більшу частину такого самого навчання, яке студент ботаніки, зоології, гістології або бактеріології отримував у своїй лабораторії. Тож Еліот вважав, що всі університети повинні приділяти більше уваги саме польовим дослідженням. Тому університети мають запроваджувати літні табори для студентів з метою вивчення зовнішніх процесів різних галузей. Еліот писав: “Молоді люди не можуть бути захоплені у ці професії тільки навчанням за книжками, моделями, малюнками, фотографіями і ліхтарними слайдами. Вони повинні мати підготовку фактичної праці в реальних лабораторіях таких індустріальних процесів. Студенти цих предметів мають об’єднати вивчення теорії з практикою і повинні бути особисто знайомі з кращим застосуванням слухних теорій” [1].

Наступний метод роботи зі студентами, що був запроваджений Еліотом у стінах Гарварду, – це написання дисертації. Дисертацію в її первинному сенсі використовували як один з кваліфікаційних тестів на здобуття наукового ступеня доктора філософських наук. Як елемент роботи студентів I–IV курсів дисертація була скорочена і втратила свій характер оригінального внеску до науки. Вона стала подібною до сучасної курсової роботи або письмової доповіді з деякого вузькоспрямованого предмета.

Одним з найцінніших внесків у викладання, зроблених Еліотом, був метод аналізу конкретних ситуацій (casemethod) з викладання права. Хоча цей метод був винайдений професором Ленгделлом з Гарвардської школи права у 1871 р. (він та його колеги розробляли його близько п'ятнадцяти років), саме завдяки Еліоту він здобув таку популярність не тільки в Гарварді, а і за його межами.

Основна ідея методу аналізу конкретних ситуацій полягала в тому, що закону повинні навчати не за трактатами або лекціями, а з перших рук, із записів реальних випадків. Згідно з цим методом, лекції у звичайному розумінні не існувало. Заняття складалось з активного обговорення випадків, у якому брали участь професор і група студентів. Не всі студенти класу були задіяні, але процес Сократа (мистецтво знайти істину шляхом встановлення суперечностей у судженні опонента) був цікавіший і більш вражаючий для слухачів, ніж для учасників. Цей метод вимагав надзвичайного рівня пильності й енергії з боку професора, адже він повинен був постійно ставити питання і тримати дискусію в темі.

Метод аналізу конкретних ситуацій на початку свого існування багато критикували юристи, які були виховані на трактатах і коментарях до них. Але незабаром він себе виправдав. Через кілька років після його активного застосування з'ясувалося, що молоді люди, навчені таким чином практиці закону, виявляли себе корисніше та яскравіше за їх старших попередників чи випускників, підготовлених на інших методах, у громадах, куди вони увійшли. Після таких результатів Гарвардська школа права почала швидко зростати за кількістю студентів, незважаючи навіть на численні обмежувальні заходи, що були запроваджені, такі як підвищення вимог до підготовки студентів для вступу, збільшення років навчання і, нарешті, здобуття попереднього ступеня в галузі мистецтва або науки як умова вступу до школи. Метод аналізу конкретних ситуацій поширився на багато інших юридичних шкіл та факультетів американських університетів завдяки мудрій Еліотівській політиці його застосування та постійного лобіювання в Гарварді. Відомий філософ та психолог Х'юго Мюнстерберг [3] так говорив про Еліота: "Його вплив поширився далеко за межі Нової Англії¹ та набагато далі за всі університетські сфери; його можна відчутти на всьому освітньому житті країни. Гарвард весь цей час стояв в авангарді всіх академічних установ".

Одне з найцікавіших застосувань методу аналізу конкретних ситуацій на інших факультетах було на факультеті клінічної медицини. Тут він полягав у тому, щоб наочно продемонструвати студентам, як була сформована історія хвороби, а саме: як лікар та медсестра вивчили й зареєстрували симптоми, як був поставлений правильний діагноз, призначене лікування і зроблені прогнози щодо одужання. Цей урок був практичним та про-

¹ Регіон на північному сході США, що включає в себе такі штати: Коннектикут, Мен, Массачусетс, Нью-Гемпшир, Род-Айленд, Вермонт.

ходив поряд із пацієнтом у лікарні, диспансері чи поліклінічному відділенні. На додаток до такого навчання викладачі цього факультету зробили добірку різноманітних випадків із записами рішень лікаря, який проводив лікування, де були надані результати ретельного обстеження пацієнта з метою надання студенту можливості перевірити свої знання та протестувати здатність мати справу з реальними випадками.

Іншими важливими формами навчання, які, на думку Еліота, забезпечували найвищий рівень викладання в Гарварді, були семінари, конференції або науково-дослідні заняття. Манера проведення цих зустрічей значно варіювала на різних факультетах.

Потрібно також наголосити на тому, що важливим результатом змін в університетському викладанні протягом Еліотівської ери було збільшення прямих відносин між викладачем та студентом, тобто завдяки прийнятим методам, формам і варіантам педагогічного взаємозв'язку особистий вплив викладача на студента значно підвищився.

Висновки. Підбиваючи підсумки роботи Еліота з покращення методів навчання в Гарвардському університеті, зазначимо таке:

- метод усної відповіді або переказу книги майже зник, за винятком викладання мови;
- метод лекції після широкого використання згодом був значно скорочений у годинах і якісно дуже змінився;
- лабораторний метод був запроваджений і почав займати більшу частину сфери навчання;
- метод аналізу конкретних ситуацій підвищив загальну освіченість студентів Гарварду у своїй сфері;
- різноманітні письмові роботи стали набирати важливості.

Хоча деякі методи спочатку не сприймалися професорсько-викладацьким складом та студентами (наприклад, метод аналізу конкретних ситуацій), пізніші результати показали, що студенти-випускники були набагато більш кваліфікованими за студентів, які навчалися за іншими методами, та їх дуже високо оцінили в громадах, де вони почали працювати.

Список використаної літератури

1. Cotton E.H. The life of Charles W. Eliot / E.H. Cotton. – Boston, 1926. – 424 p.
2. Eliot C.W. University administration / Charles William Eliot. – Houghton Mifflin Company, 1908. – 266 p.
3. Hawkins H. Between Harvard and America: the Educational Leadership of Charles W. Eliot / H. Hawkins. – Oxford University Press, 1972. – 414 p.
4. James H. Charles W. Eliot, president of Harvard University, 1869–1909 / H. James. – AMS Press, 1930. – 422 p.
5. Kimball B.A. The Liberal Arts Tradition: A Documentary History / B.A. Kimball. – University Press of America, 2010. – 511 p.
6. Munsterberg H. The Americans / Hugo Munsterberg. – Transaction Publishers, 2009. – 619 p.
7. Perkinson H. 200 years of American Educational Thought. – University Press of America, 1987. – 327 p.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Лятуринская С.Э. Методические инновации Ч.У. Элиота в Гарварде (1869–1909)

В статье проанализированы новейшие методы обучения в Гарварде, которые появились во время президентства Ч.У. Элиота. Доказано, что они не только лучше подходили инновационной элективной системе 22-го президента и требованиям времени, а и делали студентов более компетентными и конкурентоспособными специалистами в своей сфере после выпуска.

Ключевые слова: метод, учебный процесс, классический учебный план, лекция, семинар, конференция, лабораторный метод, метод анализа конкретных ситуаций.

Liaturynska S. Eliot's methodological innovations at Harvard (1869–1909)

The aim of the article is to investigate methodological innovations of C.W. Eliot during his presidency (1869–1909). For this purpose, the author analyzes methods of instruction that were in use before Eliot's presidency and those that were introduced into Harvard's system of teaching when he came into office.

From the literature analyses on the subject, it is obvious that two main variants of instruction dominated in Harvard for many years: lecture and recitation. All students had to do was to learn by heart the information given by professors on the lecture and recite it the next lesson. The consequence of such approach was the lack of students' mental activity.

After becoming Harvard's chairman Charles Eliot slightly shifted the dominant accents of instruction at university from perception and memorizing other's opinions to encouraging an individual student to formulate his own opinions and generalizations and forming his subjective position in relation to everything with what he comes into contact. Therefore, systematically, Harvard began to move away from the classical methods of instruction to those that suited better Eliot's innovative elective system. His methodological improvements are the following:

- Recitation method almost disappeared but for languages teaching;*
- Lecture method after extensive use over time was significantly reduced in hours and changed qualitatively;*
- Laboratory method was introduced and became very popular;*
- Case method raised the level of students' general education at Harvard;*
- Written works of various kinds began to gain much importance.*

Based on the above analysis the author concludes that though some methods were not welcome by the professors and students, such as the case method, results showed that graduate students taught by this method were far more qualified and highly rated in the communities where they started working than those students who followed classical methods of studying.

Through constant work on the introduction of new methods of instruction, Eliot managed to improve the overall level of Harvard graduates, who were competent experts in their field and were highly valued by the employers.

Key words: method, learning process, classical curriculum, lecture, seminar, conference, laboratory method, case method.

УДК [378.147: 371.27](09)(477)

Х.О. ОНАСЬКО

**МІСЦЕ ЕКЗАМЕНІВ І ЗАЛІКІВ
У КОНТРОЛІ ЗА НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
УКРАЇНИ (70–80-ТІ РР. ХХ СТ.)**

У статті висвітлено історико-педагогічний аспект актуального для сучасної вищої школи питання організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Розкрито значення та особливості проведення екзаменів і заліків у вищих освітніх закладах України 70–80-х рр. ХХ ст. Подано експериментальні дані щодо з'ясування поглядів теоретиків і практиків педагогіки досліджуваного періоду на визначення місця названих форм організації контролю знань, умінь і навичок студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів. Проаналізовано нормативні акти Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, згідно з якими відбувалося проведення екзаменів та заліків.

Ключові слова: *контроль, екзамен, залік, оцінювання, навчально-пізнавальна діяльність.*

Освіта є провідним напрямом розвитку країни, стратегічним ресурсом соціально-економічного, культурного й духовного розвитку суспільства. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. визначає основні пріоритети, завдання й механізми реалізації державної політики в галузі освіти. Її розробка зумовлена необхідністю кардинальних змін, спрямованих на підвищення якості та конкурентоспроможності освіти, вирішення стратегічних завдань, що стоять перед національною системою освіти в нових економічних і соціокультурних умовах, інтеграцію її в європейський і світовий освітній простір. Сьогодні нагальною проблемою є потреба перегляду наявних і створення нових форм та методів контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Актуальність зазначеного питання зумовлена також необхідністю організації навчання протягом життя, формування уявлень про роботу студентів і невідповідністю цих завдань сучасній системі контролю за результатами навчання. Одним із шляхів вирішення цієї проблеми є звернення до історико-педагогічного досвіду: опанування педагогічних цінностей минулого, їх вдумливе осмислення, об'єктивне оцінювання та творче використання найбільш вагомих теоретичних та практичних здобутків вітчизняних освітян.

Аналіз шляхів розв'язання проблеми контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів здійснюється як у загальнотеоретичному (В. Байденко, Е. Коротков, О. Матвієвська, О. Новиков, М. Поташник, Н. Селезньова, О. Субетто, В. Черепанов, Є. Яковлев та ін.), так і в історико-педагогічному напрямі (О. Барибіна, С. Золотухіна, О. Микитюк, О. Осова, О. Чередник та ін.).

Мета статті полягає у висвітленні поглядів теоретиків педагогіки та практиків вищої школи на місце заліків та екзаменів в організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих освітніх закладів України 70–80-х рр. ХХ ст.

Питання про значення заліків і екзаменів та про їхнє місце в системі перевірки й оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів завжди викликало дискусію серед науковців та практиків вищої школи.

Видатні дореволюційні діячі педагогіки дотримувалися з цих питань різних позицій. Так, М. Пирогов, не заперечуючи значення екзаменів, рішучо виступав проти численності обов'язкових екзаменів і формального їх проведення. У “Зауваженнях на звіти морських навчальних закладів за 1859 рік” він, характеризуючи “екзаменаційний напрям”, писав: “Він шкідливий, він збуджує схильність учнів навчатися для екзамену, а не для науки” [5, с. 219]. Вважаючи процес осягнення істини творчим та індивідуальним, педагог ставився до чинної екзаменаційної системи як до мало пристосованої до сучасних вимог науки і до ґрунтовної наукової освіти.

К. Ушинський оцінював екзамени як органічну та дуже корисну частину процесу навчання й обґрунтовував потребу чіткої та докладної перевірки знань при їх проведенні. Слід зазначити, що К. Ушинський неодноразово наголошував на необхідності виховання в учнів правильного ставлення до контролю, усвідомлення його важливості та необхідності. У публікації “Праця в її психічному і виховному значенні” він говорив про неприпустимість нав'ювання учням думки про те, що їх завдання – “як-небудь обдурити екзаменатора”. Педагог наполягав на тому, що вчитель має знати своїх вихованців, мати фізичну можливість здійснювати спостереження за ними. Контроль і екзамени прямо пов'язані з повторенням, яке К. Ушинський називав однією з необхідних умов гарного викладання. Контроль повинен стимулювати повторення засвоєного раніше так, щоб нове будувалося на старому. При річному екзамені, як вважав педагог, необхідно контролювати і все, що було вивчено в попередніх класах [8, с. 164].

П. Каптерев критично відгукувався про наявну екзаменаційну систему. Він вважав, що при “правильному повторенні” протягом навчальних занять екзамени для учнів не потрібні. Що стосується контрольної функції екзамену, то, на його думку, “якщо вчитель уважно спостерігав” за заняттями учнів протягом усього навчання, то екзамени недоцільні, бо вони не скажуть йому нічого нового. Тому за екзаменами залишається тільки їх “контрольне значення для начальства”, а “ціна”, яку треба платити за це, як він писав, дуже висока [2, с. 645].

Незважаючи на відмінність думок з приводу проведення екзаменів, ще в постанові РНК СРСР і ЦК ВКП(б) “Про роботу вищих навчальних закладів і про керівництво вищою школою” від 23 червня 1936 р. було зазначено, що способом перевірки успішності має бути складання екзаменів з лекційних курсів і заліків з практичних занять [3, с. 270–281]. Ці форми

перевірки результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів були взаємопов'язані й доповнювали одна одну.

У 70–80-ті рр. ХХ ст. погляди на значення екзаменів і заліків залишалися неоднозначними. А. Зільберштейн і Т. Солдатова зауважували, що “...навіть в умовах розвитку радянської вищої школи, в якій приділялося і приділяється значене місце залікам і екзаменам, не завжди об'єктивно й глибоко перевіряються та оцінюються знання, навички й уміння студентів” [1, с. 12].

Науковцями запропоновані результати експериментального дослідження, проведеного в середині 1970-х рр. серед викладачів і студентів вищих навчальних закладів м. Харкова. У процесі опитування було з'ясовано уявлення як викладачів, так і студентів про вимоги, що висувуються до оцінювання знань на екзаменах. Отримані результати засвідчили, що поряд з відомими усталеними положеннями про проведення екзаменів є багато питань дискусійного характеру, насамперед, про потребу в проведенні екзаменів.

Більшість викладачів того часу (71%) зазначали, що проведення екзаменів обов'язкове, і цілком схвалили їх проведення як організацію завершального етапу навчального процесу. При цьому екзамен вони визначали як завершальний етап навчального процесу, що підбиває підсумки. Проте 25% викладачів піддали сумніву доцільність організації такої форми контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів і пропонували оцінювати знання, уміння й навички студентів за темами.

Згідно з чинними на той час нормативними актами органів державного управління освітою колишнього СРСР, а саме: наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР “Про затвердження інструкції з дипломного проектування і захисту дипломних проектів у середніх спеціальних навчальних закладах” від 27 червня 1964 р. № 204, наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР “Про затвердження Положення про курсові екзамени та заліки у вищих навчальних закладах СРСР” від 11 червня 1973 р. № 513 [6], наказом Міністерства вищої і середньої спеціальної освіти СРСР “Про затвердження Положення про державні екзаменаційні комісії та Інструкції з підготовки дипломних проектів (робіт) у ВНЗ СРСР” від 14 березня 1974 р. № 245 тощо – заліки й екзамени в УРСР у 70–80-ті рр. ХХ ст. залишалися основними формами організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів. (Зазначимо, що вищезгадані накази припинили застосовувати на території України після видання наказу Міністерства освіти України “Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах” від 2 червня 1993 р. № 161 [7]).

У Положенні про курсові екзамени та заліки у вищих навчальних закладах СРСР екзамени було визначено як заключний етап вивчення всієї дисципліни або її частини, що має на меті “оцінити роботу студента за курс (семестр), набуті теоретичні знання, міцність їх, розвиток творчого мислення, набуття навичок самостійної роботи, вміння синтезувати набуті знання й за-

стосовувати їх до розв'язування практичних завдань". У цьому самому Положенні заліки розглядаються як форма перевірки успішного виконання студентами лабораторних та розрахунково-графічних робіт, курсових проектів (робіт), засвоєння навчального матеріалу практичних і семінарських занять, а також форма перевірки проходження навчальної й виробничої практики та виконання в процесі цих практик навчальних доручень відповідно до затвердженої програми. Зазначено, що в окремих випадках заліки можуть встановлюватися як за предметами загалом, так і за окремими їх частинами [6].

На думку А. Зільберштейна та Т. Солдатової, розв'язання питання необхідності проведення екзаменів і заліків слід шукати у двох напрямках. По-перше, треба вдосконалювати методику проведення екзаменів з тим, щоб забезпечити при їх проведенні більшу об'єктивність оцінювання знань, умінь і навичок студентів. По-друге, слід добиватися такого становища, при якому екзамени, як основна форма перевірки та оцінювання знань студентів, не повинні проводитися ізольовано, у відриві від інших форм навчальної роботи у вищій школі, у процесі проведення яких нагромаджувалися б деякі попередні дані, що характеризують успішність студентів [1, с. 12–13]. Л. Турбович, С. Кисельгоф, З. Полуяктова, окрім названих вимог, рекомендували турбуватися про індивідуальність перевірки, її всебічність і систематичність [4, с. 160].

Висновки. Як свідчить проведене дослідження, питання визначення місця екзаменів і заліків у контролі за навчально-пізнавальною діяльністю студентів у 1970–1980-ті рр. мало дискусійний характер. Хоча ці форми організації контролю у вищих освітніх закладах України були офіційно визнані основними, частина педагогів виступала за їх заміну тематичним контролем, а чинну заліково-екзаменаційну систему пропонувала вдосконалювати з метою посилення її об'єктивного характеру та врахування навчальних досягнень студентів під час лабораторних і практичних занять, коллокіумів, консультацій та лекцій.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розгляді особливостей проведення заліків та екзаменів за умов програмованого навчання.

Список використаної літератури

1. Зільберштейн А.І. Проведення екзаменів та заліків у вищій школі / А.І. Зільберштейн, Т.Д. Солдатова. – К. : Вища школа, 1979. – 88 с.
2. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения / [под ред. А.М. Арсеньева]. – М. : Педагогика, 1982. – 704 с.
3. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. – 1970. – Т. 6. – С. 270–281.
4. Основы вузовской педагогики : учеб. пособ. для студентов университета / [ред. кол. Н.В. Кузьмина (ответственный редактор), И.А. Уркин]. – Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1972. – 311 с.
5. Пирогов Н.И. Замечания на отчеты морских учебных заведений за 1859 год / Н.И. Пирогов // Избранные педагогические сочинения. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 702 с.
6. Положение о курсовых экзаменах и зачетах в высших учебных заведениях СССР // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. – 1973. – № 9. – С. 14–17.

7. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : наказ Міністерства освіти України № 161 від 2 червня 1993 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

8. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1988. – Т. 2. – 491 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Онасько К.А. Место экзаменов и зачетов в контроле за учебно-познавательной деятельностью студентов высших учебных заведений Украины (70–80-е гг. XX в.)

В статье раскрыт историко-педагогический аспект актуального для современной высшей школы вопроса организации контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов. Определено значение и особенности проведения экзаменов и зачетов в высших образовательных учреждениях Украины 70–80-х гг. XX в. Предоставлены экспериментальные данные по вопросу анализа взглядов теоретиков и практиков педагогики исследуемого периода на определение места названных форм организации контроля знаний, умений и навыков студентов в учебно-воспитательном процессе высших учебных заведений. Проанализированы нормативные акты Министерства высшего и среднего специального образования СССР, согласно которым проводились экзамены и зачеты.

Ключевые слова: *контроль, экзамен, зачет, оценивание, учебно-познавательная деятельность.*

Onas'ko Ch. Place of examinations and tests to monitor learning and cognitive activity of students of higher educational establishments of Ukraine (1970–1980)

The article deals with the historical-pedagogical aspect of an urgent question for the modern high school – the question of the organization of the students' educational-cognitive activity control. As a result some ambiguity in these educators' ideas as for this problem is mentioned. The meaning and special features of taking exams and credits in higher educational establishments of Ukraine in the 70s and 80s of the XX century are defined. Some experimental data concerning the clarification of the views of both theoreticians and practitioners of the period under study are presented as for the estimation of the place of the pointed above forms of the organization of educational control, as well as the control of students' skills and abilities in the educational-training process in higher educational establishments. The results of the experiment held in Kharkiv in the middle of the 70s of the XX century are reported. These results allowed to state that at that time along with well-established regulations as for taking exams there were also quite a lot of debatable questions, for example discussions about the necessity of taking exams at all. About 25% of teachers doubted the propriety of such a form of the educational-cognitive activity control of the students and proposed to grade the students' knowledge, skills and abilities according to the studied themes. But under the existing normative acts of the organs of state educational administration of the former USSR exams and credits in Ukrainian SSR in the 70s and 80s of the XX century were the main forms of the educational-cognitive activity control for the students of higher educational establishments. The definition of the exam of that time is given, as well as the definition of the credit. The recommendations of the educators concerning the organization of exams and credits are given, such as the improvement of the exam taking technique in order to guarantee the objectiveness in grading the students' knowledge, skills and abilities; taking into account the results of passed seminars, practical lessons, colloquiums, consultations, etc during exams and credits.

Key words: *control, exam, credit, grading, educational-cognitive activity.*

**ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ
НІМЕЧЧИНИ ЩОДО ЗАЛУЧЕННЯ ПРИВАТНОГО СЕКТОРА
ДО ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ
ПІСЛЯ ОБ'ЄДНАННЯ КРАЇНИ В 1990 РОЦІ**

Статтю присвячено вивченню типових рис та принципів кооперації зусиль державної та приватної ініціативи ФРН у галузі підтримки обдарованої особистості після об'єднання країни в 1990 р.

Ключові слова: обдарована молодь, приватна ініціатива, освітня політика, безперервна освіта, фонд.

Як відомо, інвестиції в людські ресурси є пріоритетними для кожної сучасної держави. Талановиті вчені, кваліфіковані працівники, високоморальні та інтелігентні педагоги створюють основу для функціонування здорового суспільства, здатного побудувати сприятливі умови для виховання нової генерації молодих фахівців.

Тісна кооперація суспільних та приватних зусиль німецької держави щодо виховання й навчання обдарованої особистості є свідченням високого рівня гуманістичної та демократичної організації суспільства загалом, інтегрованого впливу на моральні й матеріальні цінності молодого покоління нації, а також показником глибокого усвідомлення необхідності сприяння особистісному розвитку саме молодій генерації людей з високим творчим потенціалом.

Так, провідний спеціаліст німецького федерального Інституту дослідження обдарованості доктор Г. Екерле розглядає таку особливість німецької освітньої політики з питань підтримки обдарованої молоді як можливість довгострокової інвестиції держави й соціуму в майбутнє всієї країни.

Федеративна Республіка Німеччина є досить молодою європейською державою, що на початку свого існування зробила важливий крок до прогресивного розвитку країни, звернувши увагу саме на виховання нового покоління здібних громадян. Здійснення підтримки обдарованої молоді за участю приватного сектора після створення об'єднаної німецької держави в 1990 р. стало однією з пріоритетних галузей реформування державної системи освіти обдарованої особистості. Як відомо, за зразок було взято освітню модель саме Західної Німеччини, у чому й полягали труднощі уніфікації освітньої політики колишніх НДР і ФРН.

Останнім часом проблема організації підтримки обдарованої молоді є темою досліджень багатьох зарубіжних та вітчизняних учених (С. Альвареса, І. Волощук, О. Жмудинського, Л. Прокопів, К. Хеллера та ін.), зокрема, вивченню головних засад процесу соціалізації особистості присвячені праці Л. Пуховської, Я. Рудика, Е. Спіцина та ін.

Мета статті – проаналізувати типові риси та принципи кооперації зусиль державної та приватної ініціативи ФРН у галузі підтримки обдарованої особистості після об'єднання країни в 1990 р.

Оскільки здійснення фінансової підтримки особистості з високими здібностями із залученням приватного сектора в Німеччині має багату традицію (від меценатства в країні часів феодального устрою до створення товариств, громадських об'єднань та фондів у сучасній демократичній державі), ми вважаємо за доцільне проаналізувати динаміку змін у напрямках, принципах і головних тенденціях роботи приватних товариств у галузі сприяння розвитку обдарованої молоді Німеччини до створення об'єднаної Німеччини в 1990 р.

У середньовічній Німеччині поширеною формою соціальної підтримки молоді були меценатство, патронаж з боку приватних осіб і церкви, соціальні фонди підтримки сиріт та дітей з бідних сімей. Так, у 1507 р. був заснований перший у Німеччині соціальний фонд Аугсбургу та у 1516 р. – Фонд імені Валентина Остертага, які допомагали здібним дітям і молоді в навчанні й розвитку їхніх здібностей до музики, мистецтва, літератури та науки. Зазначимо, що ці фонди не припинили свого існування й сьогодні. Вагомий внесок у розвиток ідеї спеціалізованого навчання для дітей та молоді з високими здібностями в Німеччині зробили педагоги-філантропісти І. Базедов та Х.-Г. Зальцман, які відкрили спеціальні навчальні заклади за підтримки пожертв з боку впливових громадян. На початку ХХ ст. роботу зі здібними молодими людьми було інтенсифіковано, що пов'язано з дослідженнями В. Штерна. У фашистській Німеччині залучення приватної та громадської ініціативи до здійснення підтримки обдарованої особистості було призупинено та поновлено пізніше у двох новостворених німецьких державах – НДР та ФРН.

Внесок приватної ініціативи щодо підтримки обдарованої особистості в Західній та Східній Німеччині мав певні відмінності, які були суттєво загострені. Так, для народної демократичної республіки типовою була тісна співпраця з органами державної влади та підконтрольність державній програмі сприяння духовному розвитку німецької молоді, тому допомогу обдарованим надавали більшою мірою в ідейному аспекті, а не у фінансовому. У Західній же Німеччині більше уваги приділяли саме забезпеченню матеріальної сторони конкурсів, олімпіад, турнірів тощо.

Залучення приватної ініціативи до підтримки молодих талантів після об'єднання країни (1990 р.) сприяло створенню в ній соціальних умов для емоційного й фізичного розвитку майбутньої еліти німецької нації. Цей процес відбувався за такими принципами:

- розширення географії на нові п'ять федеральних земель, що раніше входили до складу НДР;
- участі у виявленні обдарованої особистості в будь-якому віці, зокрема у внесенні коштів для розробки спеціальних діагностичних методик, а також у створенні загальнонаціональної мережі (банку) обдарованої молоді;
- інтеркультурної інтеграції, сутність якої полягає в міжнародному співробітництві приватних організацій у галузі підтримки обдарованої особистості;

- міжгалузевої кооперації приватних фондів, товариств і громадських організацій щодо підтримки обдарованої молоді;
- суспільної інтерактивності, що виражається в забезпеченні широкої громади, зокрема всієї світової спільноти, інформацією про наукові, мистецькі й спортивні успіхи обдарованої особистості в Німеччині шляхом їх презентації на національних та міжнародних конкурсах і змаганнях, а також через створення широкої мережі інтернет-сайтів кожного приватного товариства, форумів, чатів тощо;
- інтеграції програм сприяння розвитку учнівської й студентської молоді з високими здібностями, що цілком відповідає головним засадам Болонської декларації.

Слід зазначити, що позитивним моментом у використанні приватного сектора з питань сприяння розвитку особистості з високим творчим потенціалом є те, що цей процес не мав стихійного характеру, що було типовим, наприклад, для середньовічної Німеччини, а мав фіксовану законодавчу базу. Так, у 1990-х рр. було прийнято закон про організацію приватних фондів, а також низку інших законодавчих актів у зазначеній сфері, що дали змогу врегулювати порядок реєстрації фонду, ліцензування навчальних програм, зберігання та використання капіталу тощо.

Згідно із законом про організацію приватних фондів, фонд – це об'єднання приватних осіб на майновій основі зі спільною суспільно корисною метою [5]. У досліджуваній період на території ФРН функціонували приватні фонди різних типів: релігійні, родинні, громадські, підприємницькі. Згідно зі статистичними даними ІДО та федеральних міністерств освіти, науки і досліджень [1], у Німеччині зареєстровано понад 80 недержавних фондів та приватних товариств, з яких більше ніж половина займаються виключно підтримкою обдарованої молоді.

Разом із започаткованими раніше напрямками діяльності приватного сектора щодо підтримки обдарованої молоді після створення єдиної німецької держави набули поширення такі:

1. Фінансування роботи соціальних центрів, які надають психолого-педагогічну підтримку обдарованим дітям із сімей мігрантів, зокрема їхнім батькам. Так, на окресленому етапі Фондом імені Херті за участю Федерального німецького банку та Федеральної комісії з питань освіти, молоді та спорту було відкрито спеціальні програми матеріальної допомоги обдарованим дітям з Китаю, Польщі, Туреччини, В'єтнаму, Росії, України (загалом учні з 53 країн світу), зокрема програму СТАРТ, що є популярною й на сучасному етапі.

2. Подолання явища соціальної поляризації, що особливо гостро виявлялося на території колишньої НДР у перші роки після об'єднання країни, шляхом виплати стипендій обдарованим учням та студентам із малозабезпечених сімей. Одним із фондів, у якому надавали перевагу цьому напрямку роботи, був Фонд імені Наумана.

3. Фінансування місцевих, державних та загальноєвропейських курсів, семінарів, конференцій тощо зі спеціальної фахової підготовки педагогічних кадрів для навчання й виховання обдарованої особистості.

Варто зазначити, що на досліджуваному етапі в Німеччині було створено асоціацію “Медіатренінг” спільно з Фондом імені Клауса Чіри (1995 р.), яка сприяла розвитку комунікативної компетенції викладачів, а також займалася відкриттям навчальних програм зі створення інтерактивних презентацій, що значною мірою сприяло ефективному використанню ними навчального часу при виконанні творчих наукових проектів.

4. Матеріальне забезпечення інформування здібних учнів та студентів про спеціальні програми й заходи сприяння розвитку обдарованості шляхом створення соціальних мереж підтримки, інтернет-сайтів, на яких зібрано актуальну інформацію з проблеми обдарованості, а також відкриття інтернет-чатів та інтернет-форумів, що дають змогу батькам, педагогам-практикам і науковцям під час дискусії у формі он-лайн обмінятися досвідом та дізнатися про новітні ідеї й технології в галузі роботи з обдарованою молоддю.

Слід зауважити, що цей напрям почав успішно реалізовувати приватний центр “Пфіфікус”, що співпрацює з Федеральним інститутом соціології і психології в Берліні та розробляє спільні проекти сприяння розвитку обдарованої особистості в співпраці з більше ніж двадцятьма приватними фондами (Фондами імені Р. Боша, К. Аденауера, Г. Бьоля, Р. Люксембург, Німецької католицької церкви, Німецьким народним фондом тощо). Як слушно зауважує сучасний німецький учений Б. Бонцен, названий напрям роботи приватних товариств є найбільш ефективним у створенні сьогодні – в епоху інформаційного суспільства – адекватних умов для виховання нової талановитої генерації людей [3].

Висновки. Отже, проведене дослідження дає підстави зробити висновок, що активне залучення приватної ініціативи щодо підтримки обдарованої молоді Німеччини з 1990 р. є невід’ємною частиною державної освітньої політики в цілому. Перспективним напрямом дослідження в цій галузі може стати аналіз діяльності найбільших німецьких приватних фондів (імені Наумана, Р. Боша тощо).

Список використаної літератури

1. Begabte Kinder finden und fördern. Ein Ratgeber für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer / [Redaktionelle Bearbeitung: prof. dr. Heinz Holling (Leitung) prof. dr. Franzis Preckel, dr. Miriam Vock, prof. dr. Hans-Günther Roßbach Dipl. – Psych. Tanja Gabriele Baudson M.A. Dipl. – Psych. Susanne Kuger]. – Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), Bonn-Berlin, 2009. – 125 s. – Available from Internet: http://www.bmbf.de/pub/begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf.

2. Blücher Viggo Graf. Die Generation der Unbefangenen – Zur Soziologie der jungen Menschen heute / Viggo Graf Blücher. – Düsseldorf, 1966. – 238 s.

3. Bonzen B. Die Bertelsmann-Stiftung als Denkfabrik des Neoliberalismus / B. Bonzen // Analyse + Kritik. – 2005. – № 500/18. – S. 63–69.

4. Brezinka W. Über den Wissenschaftsbegriff der Erziehungswissenschaft und die Einwände der weltanschaulichen Pädagogik / W. Brezinka // Zeitschrift für Pädagogik. – 1967. – № 2. – S. 135–168.

5. Klaus J. Hopt. Stiftungsrecht in Europa. Stiftungsrecht und Stiftungsrechtsreform in Deutschland, den Mitgliedstaaten der Europäischen Union, der Schweiz, Liechtenstein und den USA / J. Hopt Klaus, D. Reuter. – Carl Heymanns Verlag, Köln, Berlin, Bonn, München, 2001. – 74 s.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2014.

Пивовар Ю.А. Формирование национальной политики Германии по привлечению частного сектора к поддержке одаренной личности после объединения страны в 1990 году

Статья посвящена изучению типичных черт и принципов кооперации усилий государственной и частной инициативы ФРГ в области поддержки одарённости после объединения страны в 1990 г.

Ключевые слова: одарённая молодёжь, частная инициатива, образовательная политика, непрерывное образование, фонд.

Pivovar J. Germany national policy to attract private sector support gifted person after reunification in 1990 year

The article is devoted to studying the typical features and principles of cooperation of public and private initiative of Federal Republic of Germany in the branch of supporting the gifted personality since 1990 year.

The close cooperation of public and private efforts of the German state about education of gifted person has a long history. Implementation support for talented youth with the private sector after the establishment of the united German state in 1990 was one of the priority areas of reform of the public education system for gifted person. For a sample was taken most of the principles of the educational system of West Germany, to quickly bring it to European standards.

The intent of the article is to analyze the typical features and principles of cooperation between governmental and private initiative of Germany in support talented youth after reunification in 1990. Since the financial support of the person with high skills involving the private sector in Germany has a long tradition (from patronage from feudal times to create societies, associations and foundations of modern democracy), the article draws attention to lighting effects medieval social funds (Augsburg and Valentine Ostertag), democratic principles of filantropic pedagogy I. Basedov and H.-H. Salzmann, W. Stern experimental studies on the formation of modern educational policy of Germany to train talented young people. This study examined also the differences in attracting private companies to financial support gifted youth in East and West Germany, in particular, it was found that the People's Democratic Republic was a typical working closely with the government and the full implementation and accountability government program to promote the spiritual and physical development German youth, and therefore help gifted pupils and students with research conducted mostly in the ideological sense, but not financially.

In West Germany also paid more attention to providing material side contests, competitions, tournaments etc., including financing of specialized psycho-pedagogical staff to work with talented youth. After reunification in 1990, the West German educational activities of private funds were distributed in the five new federal states that were formerly within the GDR, they were involved in the creation of a national network (the bank) gifted youth to participate in international cooperation of private organizations in support of gifted person and so on.

Thus, the private sector of Germany in this area after the establishment of the unified country is characterized by complex, diverse shapes and areas of development assistance the young generation of the country.

Key words: gifted youth, private initiative, continuous education, fund.

РОЛЬ ПРОГРАМОВАНОГО НАВЧАННЯ У ВИВЧЕННІ ПРИРОДОЗНАВСТВА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті на основі аналізу архівних матеріалів другої половини ХХ ст. та педагогічних джерел розкрито роль програмованого навчання у вивченні природознавства в початковій школі.

Ключові слова: програмоване навчання, природознавство, початкова школа.

На сучасному етапі природнича освіта в початковій школі набуває особливої актуальності. Це зумовлено тим, що педагоги концентрують свою увагу на розв'язанні проблеми всебічного розвитку особистості, де велике значення має природнича освіта.

У цій площині виникає об'єктивна потреба аналізу, осмислення й використання історико-педагогічного досвіду здійснення природничої освіти молодших школярів, що надає додаткову можливість обґрунтованого впровадження новітніх освітніх технологій, необхідних змін змісту, форм і методів навчання й виховання учнів. Особливий інтерес у цьому контексті викликає період другої половини ХХ ст., для якого були характерні вагомі здобутки в галузі початкової природничої освіти.

Аналіз актуальних досліджень свідчить про те, що питанням розвитку природничої освіти присвячені дослідження сучасних учених (Н. Борисенко, Л. Гуцал, М. Караванська, В. Левашова, О. Норкіна, Т. Собченко, Л. Старикова, Н. Щокіна) та концепції вчених і педагогів досліджуваного періоду (В. Горощенко, П. Завітаєв, І. Зверєв, З. Клепініна, Н. Коваль, В. Кузнецова, Л. Мельчаков, Л. Нарочна, А. Низова, В. Онищук, В. Пакулова, В. Перекалова, А. Плешаков, Л. Хітяєва).

Мета статті – розкрити роль програмованого навчання у вивченні природознавства в початковій школі у другій половині ХХ ст.

Аналіз історико-педагогічної літератури та архівних документів свідчать про те, що досліджуваний період відзначався комплексним підходом до організації природничої освіти молодших школярів і характеризувався такими основними чинниками, як: поглиблення науково-методичних досліджень освітньо-виховного значення знань про природу, їх ролі в усебічному розвитку дитини; розширення термінологічного поля досліджуваної проблеми, широкое тлумачення мети шкільного природознавства; визначення напрямів шкільної природничої освіти молодших учнів; обґрунтування організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності природничої освіти; використання різноманітних навчальних форм, методів, засобів; наукова розробка проблем методик викладання природознавства. Нашу увагу привернула поява саме програмованого навчання протягом досліджуваного періоду.

Упродовж 1968–1980-х рр. програмове навчання набуло наукового обґрунтування та широкого впровадження у школах.

Цей вид навчання передбачав організацію керованого навчання з оптимальним зв'язком і мав такі основні ознаки:

- навчальний матеріал подавався учням невеликими частинами, кожна з яких була логічно завершеною й доступною для цілісного сприйняття;
- кожна така частина супроводжувалася вказівками або завданнями, як здійснити певні дії, спрямовані на її засвоєння;
- засвоєння кожної частини навчального матеріалу перевірялось переходом до нової шляхом надання учню спеціального завдання;
- здійснювався зворотний зв'язок, оскільки учень одразу ж дізнавався, правильно чи неправильно він відповів;
- можливості подальшого просування учня оцінювались залежно від його відповіді (давши правильну відповідь, він переходив до наступної частини); якщо відповідь була неправильною, учень мав ще раз опрацювати поданий матеріал або прочитати додаткові пояснення, виконати ще одне завдання, щоб дізнатися, яка відповідь правильна [1; 2; 4; 6].

Залежно від характеру розміщення навчального матеріалу, наявності частин і зв'язків між ними розрізняли лінійні, розгалужені та комбіновані програми. При лінійній програмі весь матеріал, що підлягав засвоєнню, поділявся на частини, вивчаючи які, учень водночас виконував включені до них завдання для перевірки. Перевіривши правильність відповіді, учень починав виконувати наступне завдання. При розгалуженій програмі матеріал поділявся на більші частини, подавались завдання і вказівки щодо засвоєння змісту. При зворотному зв'язку учень обирав відповідь із наданих, і залежно від цього подавались нові вказівки й пояснення. Комбінована програма передбачала вивчення деяких частин навчального матеріалу за лінійною схемою, а інших – за розгалуженою.

Одним із видів програмування в навчанні була його алгоритмізація [5], що передбачала побудову моделей правильних процесів мислення: послідовних розумових дій, що найкоротшим шляхом ведуть до розв'язання навчальних завдань.

Учені-педагоги (І. Баунова, Р. Мошніна, І. Чижова та ін.) [1; 2; 6] підкреслювали, що використання алгоритмів (системи дій за суворо встановленими правилами, яка після їх послідовного виконання сприяє розв'язанню поставлених завдань) має особливе значення для уроків природознавства, оскільки у змісті природничого матеріалу і діяльності дітей під час уроку повинна бути чітка логіка. Вона зумовлювалася необхідністю виявити причинно-наслідкові зв'язки в кожному явищі або процесі, що розглядалися. Лише в цьому випадку уроки природознавства виконували свою роль – осмислення навколишнього світу та місця людини в ньому. Недотримання такої внутрішньої логіки, на думку вчених, неминуче призводило до спонтанності, безладності навчального процесу, навіть якщо на уроці дотримувались дисципліна й зовнішня організованість [2].

Алгоритмізація у вивченні природознавства завдяки використанню послідовних дій, операцій допомагала молодшим школярам якомога ширше, глибше й усебічніше розглядати різноманітні предмети та явища природи, надавала логічної злагожденості та чіткості пізнавальній діяльності молодших школярів. Наприклад, у вивченні корисних копалин молодші школярі користувались алгоритмом, наведеним у підручнику: назва, до якої групи належить, основні властивості, використання та основні родовища (за умовними позначками на карті). Алгоритми також використовували під час дослідів. Наприклад, виконуючи практичну роботу з теми “Властивості граніту”, молодші школярі проводили досліди за певними етапами: 1) установлення кольору граніту; 2) установлення складу граніту; 3) установлення важкості граніту; 4) установлення міцності граніту; 5) установлення твердості граніту [1].

Алгоритми використовували також при підготовці та плануванні уроку. Так, логіка підготовки та проведення уроку природознавства зумовила необхідність виокремлення двох алгоритмів: 1) послідовність пізнавальної діяльності з формування знань; 2) послідовність елементів знань, що формуються [2]. Приклад цих алгоритмів наведено нижче у таблиці.

Таблиця

Урок “Сніг і крига”

Алгоритм І. Послідовність елементів знань, що формуються

Елементи знань	Зміст знань
1. Сніг і крига.	Сніг і крига – це вода у твердому стані, що утворюється при температурі 0° та нижче.
2. Колір снігу та криги.	Сніг має певний колір, а крига змінює колір залежно від фону, тобто не має свого кольору – безкольорова.
3. Прозорість снігу та криги.	Крига має властивість – прозорість, через неї можна побачити предмети, сніг непрозорий.
4. Пухкість і крихкість снігу та криги.	Сніг м’який і пухкий. Він може змінювати форму під впливом на нього. Крига тверда, але крихка.
5. Дія тепла на сніг і кригу.	Під впливом тепла (температури вище ніж 0°) сніг і крига перетворюються на воду.

Алгоритмізація дала змогу формувати внутрішню схему уроку, оскільки алгоритми становили основу, навколо якої створювався хід уроку із залученням усіх можливих прийомів і засобів. Важливо підкреслити, що ця основа не обмежувала творчі можливості вчителя, а навпаки, давала можливість умістити все розмаїття засобів з арсеналу вчителя.

Аналіз протоколів засідань педагогічних рад [9; 10] дав змогу дійти висновку про те, що вчителі початкових класів використовували алгоритми для розв’язання різних проблемних ситуацій і пізнавальних завдань.

З огляду на це можна зробити висновок, що використання алгоритмів передбачало відносну свободу: 1) вибору вчителем елементів знань (уявлень і понять) і логічної послідовності їх вивчення; 2) вибору дидактичних засобів і прийомів; 3) маневрування елементами знань під час уроку. Однак у будь-

якому разі вчитель керувався логічною послідовністю етапів формування знань, логічною безперервністю процесу пізнавальної діяльності [1; 2].

З упровадженням у навчальний процес програмованого навчання значного поширення набули засоби навчання (натуральні та штучні об'єкти), які допомагали якісно і швидко засвоювати новий навчальний матеріал. Особливе значення протягом досліджуваного періоду мали технічні засоби навчання. Так, учителі на уроках широко використовували кінофрагменти й кінофільми, діафільми та діапозитиви, кодотранспаранти [3], фільми, що демонструвались центральним телебаченням [7; 8], зміст яких узгоджувався з навчальними програмами з природознавства (наприклад, серія кінофільмів про пори року: “Птахи навесні”, “Тварини навесні”, “Навесні в колгоспі” тощо).

Використання різноманітних засобів навчання дало змогу підвищити рівень навчання і виховання молодших школярів, збагатити їхнє мовлення, розвивати уяву, фантазію.

Водночас визначалось, що впровадження програмованого навчання сприяло підвищенню пізнавальної активності, самостійності, творчості школярів, формуванню їхньої позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Під час наукового пошуку нами було встановлено, що в другій половині ХХ ст. використання програмованого навчання мало такі наслідки:

- підвищення рівня навчання й виховання молодших школярів, пізнавальної активності, самостійності, творчості школярів та рівня засвоєння знань;
- розвиток їхньої емоційної сфери, комунікативних здібностей, індивідуальності, творчого та критичного мислення дітей;
- зменшення в учнів витрат часу на пошук відповідей;
- якісне і швидке засвоєння нового навчального матеріалу;
- збагачення мовлення;
- формування позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, позитивна роль програмованого навчання вбачалась у логічній побудові навчального процесу, забезпеченні оперативним контролем за засвоєнням учнями знань; індивідуалізації навчання, створенні можливостей працювати в оптимальному темпі та здійснювати самоконтроль у навчанні. До того ж алгоритмізація сприяла організації бесіди й пошукової практичної діяльності.

Список використаної літератури

1. Баунова И.А. Активизация мыслительной деятельности учеников при проведении опытов на уроках природоведения / И.А. Баунова, И.Н. Чижова // Начальная школа. – 1987. – № 9. – С. 53–58.
2. Баунова И.А. Построение уроков природоведения с помощью алгоритмов / И.А. Баунова, Р.Ш. Мошнина // Начальная школа. – 1991. – № 10. – С. 44–51.
3. Клементьев Н.П. Использование учебных фильмов на уроках природоведения / Н.П. Клементьев // Начальная школа. – 1979. – № 8. – С. 44–45.

4. Ланда Л.К. Алгоритмические и эвристические модели мышления и программирования / Л.К. Ланда // Советская педагогика. – 1970. – № 12. – С. 30–40.
5. Лозова В.І. Теоретичні основи виховання і навчання: навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцько. – Х.: ОВС, 2002. – 400 с.
6. Опыт программированного обучения естественно-математическим дисциплинам: материалы научно-практического семинара (Суздаль, 26–27 марта 1978 г.) / [ред. З.С. Харьковский]. – М.: Педагогическое общество, Центральный совет, 1979. – 114 с.
7. Семихатова Е.С. Телевизионная передача по природоведению (3 класс) / Е.С. Семихатова // Начальная школа. – 1975. – № 4. – С. 75.
8. Юрьева Л.К. Учебные телевизионные передачи по природоведению / Л.К. Юрьева // Начальная школа. – 1978. – № 7. – С. 79–80; 1984. – № 9. – С. 65–66.
9. Матеріали шкільної документації, засідань педагогічних рад.
10. Кофман Е. Организация самостоятельной и самообразовательной работы учащихся на основе изучения их индивидуальных особенностей и ее роль в оптимизации процесса обучения и воспитания: Заседание педагогического совета средней школы / ЗОШ № 122. – Протокол № 3 от 9 декабря 1981 г. – Х., 1981.
11. Пути формирования познавательной активности, самостоятельности учащихся на основе репродуктивной и творческой активности на уроках и во внеурочное время: Заседание педагогического совета / СШ № 17. – Протокол № 3 от 9 ноября 1987 г. – Х., 1987.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2014.

Смолянчук Н.М. Роль программированного обучения в изучении природоведения в начальной школе во второй половине XX века

В статье на основе архивных материалов второй половины XX в. и педагогических источников раскрыта роль программированного обучения в изучении природоведения в начальной школе.

Ключевые слова: *программированное обучение, природоведение, начальная школа.*

Smolyanyuk N. Role of programmed instruction in the study of natural history in elementary school in the second half of the twentieth century

The role of programmed learning in nature studying in primary school was revealed in this article on the base of archives analysis of late 20-th century and on the base of pedagogical sources.

During 1968–1980 the programmed learning got its scientific grounds and adoption at schools. This kind of learning supposed organization of direct learning with optimal connection.

One of the kinds of programming was to make the algorithm of learning. It supposed building the models of proper thinking process, successive mental actions which can lead to solving different learning tasks in the shortest way.

The algorithms were widely used while doing practical tasks, solving different problematic situations and cognitive tasks at nature studying lessons in primary school, therefore clear logic must be present in the content of natural material and in children's activities during the lesson. It was necessary to reveal cause and effective connections in every event and process which was paid attention to. Only in this case the nature studying lessons played their real role – realizing surroundings and the person's place in it.

The process of making algorithm let form inner plan of the lesson, because algorithms made the base around which the process of lesson running was made by every possible means and methods.

So, the positive role of programmed learning was seen in logical building of learning process, in setting up effective control over mastering knowledge by the pupils, in individual learning, in making different kinds of opportunities to work in optimal rate and to make self – control in learning.

Key words: *programmed learning, primary school, nature studying.*

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ П. ЛІНИЦЬКОГО

У статті визначено основні організаційні форми й особливості педагогічної діяльності П. Ліницького, а також виявлено та схарактеризовано напрями його просвітницької роботи.

Ключові слова: *просвітницько-педагогічна діяльність, організаційні форми педагогічної діяльності, педагогічна майстерність викладача, педагогічне товариство.*

На сучасному етапі розвитку української освіти важливе місце посідає вивчення та творче використання теоретичного й практичного досвіду, який у нових історичних умовах потребує наукового аналізу, пояснення й переосмислення, систематизації та узагальнення. Багато освітніх проблем важко переосмислити без урахування надбань просвітницько-педагогічної практики маловідомих науковців, зокрема П. Ліницького.

Окремі аспекти педагогічної спадщини П. Ліницького були висвітлені в працях М. Ткачук (діяльність П. Ліницького, спрямована на відстоювання права академічного самоврядування Київської духовної академії), С. Кузьміної (проблеми філософії освіти у творчості науковця). Т. Рогова і Т. Твердохліб, вивчаючи педагогічну спадщину викладачів Київської духовної академії у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст., розглянули й деякі аспекти педагогічної діяльності П. Ліницького. Вивчення стану наукової розробки проблеми дає можливість стверджувати, що просвітницько-педагогічна діяльність П. Ліницького є недостатньо дослідженою.

Мета статті – узагальнення досвіду просвітницько-педагогічної діяльності П. Ліницького.

Педагогічна діяльність П. Ліницького зосереджена виключно в Київській духовній академії, де Петро Іванович працював з 1865 до 1906 р. Основними формами навчання, які використовував педагог, були лекції, практичні заняття, репетиції, навчально-дослідна й науково-дослідна робота студентів, консультації, іспити.

Протягом сорока років П. Ліницький викладав філософські дисципліни, а в окремі роки, за відсутності викладача на кафедрі, читав лекції з логіки, метафізики, педагогіки та патрології. Лекції П. Ліницького відзначалися високою науковістю змісту й водночас доступністю для розуміння студентів. Про особливості лекційної діяльності П. Ліницького відомо зі спогадів його студентів. Зокрема, П. Кудрявцев згадував про ретельну підготовку викладача до занять, яка проходила у два етапи. Перший етап підготовки П. Ліницького проходив ще до початку навчального року: “Канікули для нього не були відпочинком: під час канікул він, звичайно, готував курс для майбутнього навчального року, початок якого заставав Петра Івановича вже з готовим, від початку до кінця написаним його ру-

кою, курсом. Проходив навчальний рік, наставали нові канікули, але для Петра Івановича знову не було відпочинку: він брався, керуючись досвідом минулих років, за перегляд свого курсу, в якому робив певні зміни. Інколи заплановані зміни були настільки суттєві, що Петро Іванович, відклавши в бік минулорічну редакцію курсу, писав його наново з початку й до кінця. Це був надзвичайно сумлінний професор, який не знав відпочинку до могили” [2, с. 740–741]. Другий етап – це підготовка безпосередньо до кожної лекції. “Можна було б подумати, що читання лекцій, після ретельної канікулярної підготовки, не було складним для Петра Івановича. Насправді було не так. Взнявши за основу своїх читань курс, підготовлений протягом канікул, Петро Іванович уважно обмірковував кожну окрему лекцію і, після ретельної підготовки, викладав її з кафедри живою мовою, інколи маючи під рукою коротенький конспект лекції” [2, с. 741].

Окрім підготовки П. Ліницького до лекцій, П. Кудрявцев висвітлив також педагогічну майстерність викладача. П. Кудрявцев згадував “про манеру його викладу – тиху, плавну, неквапливу, обмірковану мову, яка справляла враження, що тут на кафедрі, перед очами слухачів, все ще триває робота думки, котра почалась ще в кабінеті вченого і продовжувалась під час переходу від квартири до академії. Насправді так і було. Тому лекції Петра Івановича, які, на додачу, були яснішими й жвавішими, ніж його друковані статті, збуджували думки уважних слухачів, які, вважаємо, ніколи не забудуть годин, проведених у спілкуванні їхньої молоді думки зі зрілою думкою свого професора філософії. Лекції Петра Івановича вражали філософською симфонією, яка програвалась на очах у слухачів. Учні немов би вводились у філософську лабораторію професора, яка була для них живою школою розумової праці” [2, с. 741–742].

П. Ліницький, як і всі інші викладачі академії, проводив практичні заняття, на яких організовував вивчення джерел науки, літератури й навчальних посібників. Під час практичного заняття “професор сам розподіляє заняття між студентами свого курсу. Студент, після достатнього вивчення призначеного йому предмета, готує короткий реферат, який повідомляє перед усім курсом; потім відбувається ... під керівництвом професора обговорення окремих положень того, що реферувалося” [9, с. 54–55]. Таких рефератів повідомлялося протягом двогодинного заняття щонайменше два. Під час практичних занять викладач зі студентами обговорював теми семестрових робіт, рекомендував літературу для їх написання. Також на них розбирали вже написані студентами твори.

У кінці четвертого курсу навчання в Київській духовній академії студенти складали магістерський іспит і проводили пробні заняття. П. Ліницький допомагав студентам у підготовці до пробних занять, у складі спеціальних комісій оцінював їх проведення. Важливою складовою педагогічної діяльності Петра Івановича була організація навчально-дослідної роботи студентів. Така робота була систематичною в академії: “твори призначаються студентам 1, 2 і 3 курсів і мають за мету поступове привчання

їх до логічного мислення, до правильності й чистоти викладу, а потім – до більш самостійної наукової роботи” [8, с. 41]. До праць третьокурсників викладач духовної академії ставив серйозні навчально-наукові вимоги. Як свідчить аналіз документа, в якому вміщено рецензії П. Ліницького на кандидатські роботи студентів [6], твори необхідно було писати на основі вивчення першоджерел і богословської літератури, матеріал дослідження мав викладатись логічно й літературною мовою, висновки повинні бути достатньо обґрунтованими. Суттєвими недоліками кандидатської роботи викладач вважав невідповідність змісту роботи її темі, викривлення історичних фактів, тенденційний виклад матеріалу твору. У відгуках П. Ліницького [7, с. 455–470] простежується прискіпливий детальний аналіз творів випускників, а також вимога щодо науковості праць.

Виконуючи функції члена Ради вищого духовного навчального закладу, П. Ліницький, окрім вирішення питань організації навчально-виховного процесу в академії, присудження наукових ступенів, долучився до розв’язання проблеми реформування вищої духовної школи Російської імперії. Під час обговорення проекту статуту православних духовних академій (лютий 1906 р.) він наполягав, що “вивчення філософії має слугувати необхідною підготовчою сходиною для здобуття власне релігійної освіти, а саме цю освіту обмежуємо вивченням Морального Богослов’я, оскільки зовнішньою основою християнської поведінки є життя й авторитет церкви, а внутрішньою основою – християнське віровчення” [3, с. 155]. До своєї особливої думки професор додав програму “Морального Богослов’я”, автором якої він був.

Таким чином, під час проведення лекцій, практичних занять, репетицій, навчально-дослідної роботи, консультацій та іспитів П. Ліницький виявив себе як викладач-професіонал, який досконало володіє педагогічною майстерністю. А його робота в Раді Київської духовної академії показала небайдужість педагога до долі православних духовних академій Російської імперії.

Поряд із педагогічною діяльністю науковець значну увагу приділяв просвітницькій діяльності. Як свідчить аналіз довідкової літератури [5], є декілька визначень поняття просвітництва, але в контексті нашого дослідження просвітництво визначено як “розповсюдження знань, освіти” [5, с. 18] і, відповідно, просвітницьку діяльність – як діяльність, спрямовану на поширення знань, освіти.

П. Ліницький займався просвітницькою роботою в Київському педагогічному товаристві взаємної допомоги. Це товариство було засноване в 1898 р. й активно діяло до 17 січня 1906 р. [4, с. 90]. Товариство проводило досить різнопланову діяльність: надавало грошову й медичну допомогу; влаштовувало малолітніх дітей членів товариства до навчальних закладів; здійснювало пошук постійної або тимчасової роботи для своїх членів; “всебічно сприяло покращенню матеріального й морального побуту своїх членів” [4, с. 90]. Останній напрям діяльності є найважливішим для цього

дослідження, оскільки він передбачав активну просвітницьку працю в товаристві, яке організовувало “заходи, спрямовані на розумове й моральне єднання педагогів. З цією метою товариство влаштовувало читання рефератів з обговоренням визначених тез, читання публічних лекцій, воно займалось публікаціями праць своїх членів з літературних і педагогічних питань; влаштовувало музичні вечори для своїх членів” [4, с. 90].

У цьому товаристві П. Ліницький виступив з доповіддю “Про працелюбність”, у якій здійснив філософський огляд питання необхідності праці в житті людей. Після читання реферату відбулися дебати, якими керував П. Кудрявцев. Насамперед, під час обговорення розглянуто думку П. Ліницького про таку особливість національного руського характеру, як “занадто мала схильність до систематичної праці та недостатність ініціативи, які характерні для руської людини”. Доповідачі намагалися це пояснити як наслідок різних історичних причин і географічних особливостей Російської імперії. Потім обговорювали питання про засоби розвитку працелюбності руської людини початку ХХ ст. П. Кудрявцев та деякі інші члени Київського педагогічного товариства взаємної допомоги визнавали потребу систематичного трудового навчання і виховання в середній школі з метою формування працелюбності. Окрім цього, вони вважали, “що й самоосвіта, коли вона ґрунтується на серйозному інтересі до знань, може бути могутнім засобом до визначеної мети” [4, с. 95].

У Київському педагогічному товаристві взаємної допомоги П. Ліницький також виступив з рефератом “Теорія еволюції та її застосування”, в якому висвітлив такі педагогічні питання: “про виховання фізичне й розумове; погляд на педагогічну діяльність, що походить з еволюційної теорії, недостатність цього погляду; поняття про духовний розвиток” [4, с. 96]. У контексті останньої проблеми розглядалося й релігійне виховання. Відомо, що реферат супроводжувався жвавим обміном думок присутніх членів товариства, але архівні матеріали не вміщують детальнішої інформації: хто й що говорив.

Протягом квітня і травня 1905 р. Київське педагогічне товариство взаємної допомоги залишила значна кількість викладачів духовної академії, зокрема П. Ліницький. Таким чином, протягом семи років Київське педагогічне товариство взаємної допомоги сприяло розповсюдженню педагогічних знань серед населення Київщини. Як показує аналіз першоджерел, просвітницька діяльність П. Ліницького територіально не обмежується Київщиною, науковець також сприяв поширенню знань, освіти у м. Харкові.

Після закінчення Харківської духовної семінарії у 1861 р. П. Ліницький як студент, а потім і як викладач Київської духовної академії підтримував тісний зв'язок із рідною семінарією. У 1884 р. за його ініціативою й активною участю було організовано видання журналу “Віра і розум”, який став офіційним виданням Харківської єпархії. Журнал видавали при Харківській духовній семінарії, він мав церковний, філософський і додатковий розділи. Останній містив надані урядові розпорядження, розпо-

рядження місцевого єпархіального керівництва, офіційну хроніку з життя харківської єпархії, повідомлення про життя духовних навчальних закладів, на початку ХХ ст. з'явилися статті про реформування духовної освіти. Журнал “Віра і розум” вважали найкращим серед видань духовних навчальних закладів, якщо не брати до уваги журнали академій.

Високий статус журналу, його наукова цінність забезпечувалась значною мірою і завдяки П. Ліницькому. Багато років Петро Іванович “був бажаним і активним співробітником журналу “Віра і розум” [1, с. 750]. Науковець на сторінках видання “в різні часи розмістив 33 твори, серед яких були такі капітальні праці: “Критическое обозрение обычных взглядов и суждений о разных видах деятельности и началах общественного благополучия” (1884); “Идеализм и реализм”, у якій він послідовно подає історію цих двох філософських напрямів, починаючи з архаїчного періоду філософії і закінчуючи загальними зауваженнями про позитивізм (1892–1893); “Изящная литература и философия”, де висловлював свої досить ґрунтовні судження про наших класичних письменників: Гоголя, Пушкіна, Достоевського й Тургенєва (1892–1893). Останній його твір було відзначено вищою премією від Академії наук [1, с. 752].

Посильний внесок науковець зробив у розвиток світської середньої освіти Слобожанщини, коли видав у м. Харкові підручник для гімназій “Философская пропедевтика”. Ця робота “підготовлена була професором у відповідь на пропозицію Міністерства народної освіти про введення викладання деяких складових філософії в курс гімназійної освіти” [1, с. 752].

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що основними організаційними формами педагогічної діяльності П. Ліницького були лекції, практичні заняття, репетиції, консультації, іспити, організація навчально-дослідної роботи студентів. До особливостей педагогічної діяльності П. Ліницького належать професіоналізм, педагогічна майстерність і сумлінність підготовки викладача до лекцій (наявність попереднього й безпосереднього етапів підготовки). У просвітницькій діяльності П. Ліницького виокремлено два основних напрями. Перший напрям пов'язаний з поширенням педагогічних і філософських знань серед населення Києва. Другий напрям включає просвітницьку діяльність на території Харківщини (організація видання журналу “Вера и разум”, друкування власних статей у ньому, видання у м. Харкові підручника з філософії для гімназій). Перспективи подальших досліджень полягають у розкритті науково-педагогічних ідей П. Ліницького.

Список використаної літератури

1. Б-в Л. Памяти заслуженного ординарного профессора Киевской Духовной Академии П.И. Линицкого / Л. Б-в // Вера и разум. – 1906. – № 15. – С. 750–752.
2. Кудрявцев П. Профессор Петр Иванович Линицкий / П. Кудрявцев // Труды Киевской духовной академии. – 1906. – № 8–9. – С. 740–742.

3. Особое мнение заслуж. ордин. профессора П. Линицкого. Извлечения из журналов Совета Киевской духовной академии за 1905–1906 у. г. // Труды Киевской духовной академии. – 1906. – № 8–9. – С. 155.

4. Рогова Т.В. Педагогічні ідеї та діяльність викладачів Київської духовної академії (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : монографія / Т.В. Рогова, Т.С. Твердохліб. – Х. : Цифрова друкарня, 2013. – 159 с.

5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов, Л.С. Глебова и др. – М. : Большая российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

6. Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии // Труды Киевской духовной академии. – 1871. – № 5. – С. 1–52.

7. Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии // Труды Киевской духовной академии. – 1874. – № 9. – С. 455–470.

8. Протоколы заседаний Совета Киевской духовной академии // Труды Киевской духовной академии. – 1876. – № 3. – С. 41.

9. Устав православных духовных академий // Труды Киевской духовной академии. – 1910. – № 7–8. – С. 1–60.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2014.

Твердохліб Т.С. Просветительско-педагогическая деятельность П. Линицкого

В статье определены основные организационные формы и особенности педагогической деятельности П. Линицкого, а также выявлены и охарактеризованы направления его просветительской работы.

Ключевые слова: *просветительско-педагогическая деятельность, организационные формы педагогической деятельности, педагогическое мастерство преподавателя, педагогическое общество.*

Tverdohleb T. Educational and pedagogical activity P. Linitzskogo

The article states that the P. Linytskyi's main organizational forms of educational activities were lectures, workshops, rehearsals, consultations, examinations, organization of teaching and research students. Based on the analysis of reminiscences of his students found that P. Linytskyi's features educational activities were professionalism, pedagogical skill and integrity of the teacher's preparation for lectures (presence of previous stages of preparation and direct stages). It was found that P. Linytskyi was a member of the Kiev Theological Academy, where, besides the issues of the educational process in the academy, award academic degrees, also contributed to the problem of the reform of higher theological school of the Russian Empire.

The study revealed, that P. Linytskyi had an educational work in two main directions. The first direction is associated with the spread of pedagogical and philosophical knowledge among the population of Kyiv. The scientist was an active member of the Kiev pedagogical society of mutual aid, where he presented papers and participated in discussions. The second part consists an educational activities in the Kharkiv region. In 1884, on his initiative and active participation was organized the journal "Faith and Reason", which became the official publication of the diocese of Kharkiv. He was considered the best among books of religious educational institutions, without taking into account the magazines of academies. The high status of the journal and its scientific value was provided largely thanks to Mr. Linytskyi that was an active member of the magazine during 22 years. Scientist placed 33 its own work on the pages of the magazine within this time. P. Linytskyi also published a textbook for high schools "Philosophical propaedeutics" in Kharkiv.

Key words: *educational and pedagogical activity, organizational forms of pedagogical activity, pedagogical skill of the teacher, pedagogical society.*

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА ЯК ЕЛЕМЕНТ ПІДГОТОВКИ ВИХОВАНЦІВ ДО ЖИТТЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ А.С. МАКАРЕНКА

У статті розглянуто ідеї громадянського виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка. Визначено роль громадянського виховання в підготовці до життя вихованця, висвітлено особливості громадянського виховання.

Ключові слова: виховання громадянина, громадянськість, держава, спадщина А.С. Макаренка.

У наш час найгострішою проблемою не тільки школи, сім'ї, а й усього суспільства та держави слід вважати виховання нових поколінь. Відмова від колишньої ідеологічної бази освіти, старої системи цінностей призвела до відмови від виховання як цілеспрямованого педагогічного процесу. Набуває великих масштабів гостра необхідність створення нової виховної системи, яка б відповідала вимогам часу. Нова система виховання має орієнтуватись на виховання громадянина як головний елемент підготовки молоді людини до життя.

Проблема виховання громадянина постала перед суспільством тоді, коли виникла перша держава, саме тому актуальною вона лишатиметься, поки існує держава як соціальний інститут. Виховання в молодих людей почуття любові до своєї Батьківщини, активної громадської позиції, зміцнення державності нині визначене проблемами загальнодержавного масштабу. У цьому контексті ми звертаємось до педагогічної спадщини А.С. Макаренка, який практично довів нам, як виховати справжнього громадянина своєї держави.

Мета статті – розглянути погляди А.С. Макаренка на процес виховання громадянськості вихованців як один із головних елементів підготовки до життя, які також можна використовувати в сучасності.

Питання громадянського виховання молоді науковці досліджували ще з часів Відродження (Д. Локк, Ф. Рабле, Я. Коменський, Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуен, Й. Песталоцці, Г. Кершенштейнер, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, А. Луначарський та ін.). Багато видатних учених зробили вагомий внесок у розвиток теорії громадянського виховання підростаючого покоління. Серед них, звісно, на особливу увагу заслуговує постать А.С. Макаренка.

Громадянське виховання молоді в педагогічній спадщині А.С. Макаренка знайшло своє відображення в наукових працях М.Д. Виноградової, Т.І. Чеботової (“Шляхи і засоби використання педагогічних ідей А.С. Макаренка – про виховання громадянина у практиці сучасної школи” (1978)); Л.К. Гребенкіна, Л.П. Михайлова (“Шляхи і засоби громадянськості у дос-

віді А.С. Макаренка” (1988)). У 1988 р. вийшов збірник “А.С. Макаренко. Виховання громадянина” [3].

Вивчення проблеми громадянського виховання в педагогічній спадщині А.С. Макаренка ми знаходимо в Російській педагогічній енциклопедії [2, с. 89–91]. А.Ф. Нікітін та Я.В. Соколов, автори статті про громадянське виховання, наводять позитивний приклад педагогічного досвіду А.С. Макаренка. Вони зазначають, що “в теорії і практиці А.С. Макаренка весь педагогічний процес підкорявся єдиній меті – вихованню гідного громадянина”, також особливу увагу педагог приділяв “самопочуттю людини в колективі, характеру її колективних зв’язків і реакцій”, а серед якостей особистості “виділялись дисциплінованість, готовність до дій і гальмування, принциповість тощо”. Усі ці риси “синтезуються в якостях діяльної і відповідальної людини”. Результати виховання справді були позитивними – усі вихованці А.С. Макаренка стали гідними громадянами своєї Батьківщини, виявивши героїчні вчинки під час Великої Вітчизняної війни.

Укладачі збірника “А.С. Макаренко. Виховання громадянина” Р.М. Бескін і М.Д. Виноградова у вступній статті писали, що серед вихованців були молоді люди найрізноманітніших професій, серед яких і кваліфіковані робітники, й інженери, і льотчики, і військові, і педагоги, і юристи, і художники, й артисти. Усі вони є “громадянами в найвищому сенсі цього слова” [1, с. 9]. А.С. Макаренко був прикладом для наслідування, багато з його вихованців стали педагогами (С.А. Калабалін, Л.В. Конісевич, Е.С. Клямра, Л.Н. Морозов, В.А. Руденко, А.Г. Явлінський, І.І. Яценко). А.С. Макаренко до останніх років свого життя підтримував зв’язок з багатьма вихованцями, листуючись із ними, він давав поради щодо хвилюючих питань, і дуже пишався ними.

Світову наукову громаду хвилює проблема виховання сучасного молодого покоління – майбутніх громадян. У педагогічній спадщині А.С. Макаренка прогресивні науковці бачать позитивний приклад громадянського виховання. Визнаючи формування громадянина метою виховання, необхідно визначитися з напрямками цієї роботи. Тому ми розглянемо особливості значення становлення особистості як громадянина, спираючись на досвід А.С. Макаренка, світоглядну підготовку молоді, визначення сенсу життя, ціннісного ставлення до власного життя. Громадянське виховання будується на певній сукупності ідеалів, цінностей. На думку А.С. Макаренка, бути громадянином – це значить відчувати радість життя у всій її повноті, це значить забезпечити собі просування до особистого щастя. Поняття громадянськості та щастя у Макаренка пов’язані нерозривно й вагомо: “Я переконаний, що мета нашого виховання полягає не тільки в тому, щоб виховати людину-творця, людину-громадянина... Ми повинні виховувати людину, яка зобов’язана бути щасливою” [3].

А.С. Макаренко мав на увазі необхідність формування у кожного вихованця прагнення будувати своє особисте щастя власними силами, досягати життєвого успіху, самореалізуватися. Для здійснення цього в реальному житті треба ознайомити молоду людину з провідними життєвими

компетенціями та соціально значущими якостями, розвивати внутрішню свободу, здатність до об'єктивної самооцінки та регулювання в поведінці, почуття власної гідності, самоповаги. Вирішення цього завдання спрямоване на формування почуття свободи, людської гідності особистості.

А.С. Макаренко вважав виховання громадянина основою формування особистості й сформулював основні характерні риси, властиві такій людині, а саме: уміння кваліфіковано працювати, політична й економічна освіченість, висока загальна культура, уміння працювати в колективі, дисциплінованість тощо. Громадянськість виявляється також в усвідомленні потреби професійного й соціального самовизначення з урахуванням реальних обставин, особистих нахилів і потреб держави, зазначав А.С. Макаренко у своїх працях [6].

У суспільстві прийнято вважати ознакою “культурної” людини з “активною громадянською позицією” володіння набором прийнятих поведінкових моделей [5]. Проте А.С. Макаренко попереджає нас: якщо поведінкова модель не “закріплена” стійкою етичною, моральною, громадянською, політичною, екологічною та іншою культурою особистості, ядром якої є світогляд, то така модель легко і швидко розпадається під впливом обставин, умов, впливів. У цьому контексті ми звертаємось до його статті про трудове виховання: “Праця залишиться суто зовнішньою формою дисципліни, якщо... за нею не ховається... навіть первісна культура”. Погодимось, що це твердження стосується будь-якого виду діяльності і будь-якого “зовнішнього прояву” особистості – навчання, громадської роботи, праці тощо [7].

Виховання працьовитості як високої цінності в житті, розвиток потреби у творчій праці – складова завдання загальної системи виховання громадянина.

А.С. Макаренко розробив свою концепцію громадянського виховання: “Громадянин нового суспільства – це перш за все, людина, яка працює... Трудова турбота – це не просто шлях до засобів існування, а ще й етика, філософія нового світу, думка про єдність трудящих, про нове щасливе людство. Як же ми можемо виховати цього майбутнього громадянина, якщо з малих років не даємо йому можливості пережити досвід цієї трудової турботи і в ній викувати свій характер, своє ставлення до світу, до людей, тобто свою соціалістичну моральність” [3].

Перебуваючи біля витоків формування нової форми держави – соціалістичної, педагог вважав, що держава стане правовою, а відповідно, і суспільство – громадянським за умови виховання моральної, правової та політичної культури людей. Виховання повноцінного громадянина, за словами А.С. Макаренка, – це мета, з якої потрібно виводити методи виховання. Будучи прихильником активної педагогіки, яка створює певний тип громадянина, він вірив, що в новому суспільстві “немає жодних обставин, які перешкоджають розвитку людини” [6, с. 30]. Проблема неповнолітніх правопорушників, вважав А.С. Макаренко, викликає погану соціальну структуру через погані умови життя дітей. У нормальному педагогічному суспільстві –

в правильно організованому колективі – вихованці-дезорганізатори стають “гарними, дуже талановитими, здатними йти швидко вперед” [6, с. 30].

Успішна педагогічна практика підготувала А.С. Макаренка до створення нової системи виховання вільного від експлуатації громадянина – трудівника й колективіста. Морально-етичні цінності та переконання самого педагога, його позиція громадянина-патріота стали основою для цієї системи. Ціннісні орієнтації, теоретичні установки А.С. Макаренка формувалися в процесі наукового пошуку розуміння сутності соціалізму, в якому мають гармонійно поєднуватись інтереси особистості й суспільства.

Виховання й розвиток потреби в здоровому способі життя, бути гарним сім'янином, жити щасливо – це завершальна складова завдання громадянського виховання школярів. Вирішальне значення в цьому завданні належить сім'ї. Дитина має усвідомити історію своєї родини як частину історії народу, вивчити образи й діяння своїх предків, дбати про продовження роду, збереження та примноження його традицій і цінностей.

Велике значення у вихованні громадянина А.С. Макаренко відводить сім'ї. У “Книзі для батьків” ним висвітлені загальні умови сімейного виховання, батьківський авторитет, трудове виховання в сім'ї, дисципліна, статеве виховання [7].

У лекціях він зазначає, що “треба завжди пам'ятати, що дитина не тільки ваша радість, а й майбутній громадянин, що ви відповідаєте за неї перед країною. Треба перш за все самому бути добрим громадянином і вносити своє громадянське самопочуття і в сім'ю”. А тому батьківська “поведінка – найвирішальніша річ. Не думайте, що ви виховуєте дитину тільки тоді, коли з нею розмовляєте, або повчаєте її, або наказуєте її. Ви виховуєте її в кожен момент вашого життя, навіть тоді, коли вас немає вдома. Як ви вдягаєтеся, як ви розмовляєте з іншими людьми і про інших людей, як ви радієте або засмучуєтеся, як ви спілкуєтесь із друзями і з ворогами, як ви смієтеся, читаєте газету – усе це має для дитини велике значення” [7].

Для того, щоб молода людина росла доброю, їй дуже важливо повсякденно бути свідком й учасником дружніх, справедливих відносин між членами сім'ї.

Висновки. Безперечно, громадянське виховання в сучасному виховному процесі має надзвичайно важливе значення. Повноцінне формування особистості не може повністю реалізовуватись без громадянської основи. Сьогодні дуже важливо спрямовувати молодь на вибір громадянсько-національних ідеалів та ціннісних орієнтирів у їхньому житті. Головною метою педагогічної роботи А.С. Макаренко вважав виховання в підростаючого покоління реальних якостей, відповідних певному типу громадянина нового суспільства. До кожного нового суспільства, вважав педагог, висуватимуть інші вимоги, які “вноситимуться поступово, із зростанням і вдосконаленням усього суспільного життя” [3].

Нині, у час активних перетворень, ми маємо змогу реалізовувати у виховній практиці ті громадянські надбання, які будуть сприяти вибору ак-

тивної життєвої позиції та свідомого формування громадянського світогляду нашої молоді.

Список використаної літератури

1. Бескина Р.М. Идеи А.С. Макаренко сегодня / Р.М. Бескина, М.Д. Виноградова. – М. : Знание, 1988. – 79 с.
2. Введенский Б.А. Большая советская энциклопедия / Б.А. Введенский. – М., 1954. – Т. 26. – С. 89–91.
3. Воспитание гражданина : сборник. – М. : Просвещение, 1988. – 301 с.: порт. – Библиогр.: с. 301. – (Б-ка учителя. Педроздумья).
4. Гордин Л.Ю. А.С. Макаренко 1888–1923 / Л.Ю. Гордин. – М., 1963. – 213 с.
5. Коротов В.М. Развитие идей А.С. Макаренко в теории воспитания / В.М. Коротов // Радянська педагогіка. – 1988. – № 3. – С. 21–25.
6. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко ; сост. М.Д. Виноградова, Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов ; редкол. М.И. Кондаков (гл. ред.), В.М. Коротов и др. – М. : Педагогика, 1983–1986. – Т. 1–8.
7. Макаренко А.С. Книга для родителей. Лекции о воспитании детей / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1986. – 448 с.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Ткаченко Е.Ю. Воспитание гражданина как элемент подготовки воспитанников в педагогическом наследии А.С. Макаренко

В статье рассматриваются идеи гражданского воспитания в педагогическом наследии А.С. Макаренко. Определена роль гражданского воспитания в подготовке к жизни воспитанника, освещены особенности гражданского воспитания.

Ключевые слова: *воспитание гражданина, гражданственность, государство, наследие А.С. Макаренко.*

Tkachenko K. Citizen education as an element of training pupils in A.S. Makarenko pedagogical heritage

This article discusses the idea of civic education in A.S. Makarenko pedagogical heritage. The role of civic education in preparation for the life of the pupil, highlight features of civic education. The authors set the goal to consider the example of citizen education experience A.S. Makarenko, as one of the main elements of the preparation for life, their use in the present.

The problem of education of the citizen confronts society when there was the first state, which is why it is urgent as there remain a state as a social institution. Educating young people a sense of love for their homeland, active social position, strengthening the state is identified problems of national scale. In this context, we address the pedagogical heritage of A.S. Makarenko, who showed us how to practically raise a genuine citizen of his country.

Undoubtedly, civic education in today's educational process is essential. The full identity formation can not be fully realized without a civil basis. Today, it is important to direct young people to choose civil – national ideals and moral values in their lives. The main goal of educational work A.S. Makarenko believed education to the younger generation of real quality, according to a certain type of citizen of the new society. Each new society believed teacher, presented an other requirements that are “barred gradually as the growth and improvement of social life”.

In this age of active transformation, we can implement in educational practice are civil property that will contribute to the selection active social life and conscious shaping of civil philosophy of our youth.

Key words: *citizen education, citizenship, the state, heritage of A.S. Makarenko.*

НАВЧАЛЬНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто історичний ракурс становлення навчального співробітництва в педагогіці. Проаналізовано ключові ідеї навчального співробітництва провідних науковців.

Ключові слова: навчальне співробітництво, педагогіка співробітництва, ключові ідеї, учитель, учень.

Активна розбудова Української держави, упровадження нової соціально-економічної політики, відродження та подальший розвиток морально-духовної культури зумовлюють потребу вирішення одного із стратегічних завдань реформування освіти – створення умов для формування активної, самостійної, творчої особистості педагога, реалізації та самореалізації сутнісних сил у різних видах діяльності.

Інтеграція України в Європейське співтовариство актуалізує формування вмінь студентів педагогічних ВНЗ до створення технології співробітництва в навчальному середовищі, що значною мірою підвищує попит на вчителів природничо-математичних спеціальностей, які спроможні виконувати свої професійні обов'язки на високому рівні, креативно мислити в процесі вирішення навчально-виховних завдань, формувати творчу особистість учня.

Отже, назріває гостра потреба в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх учителів до навчального співробітництва. Тому перед вищою педагогічною школою постає завдання провести історичний аналіз цієї проблеми.

Питання готовності до навчального співробітництва знайшло відображення в низці наукових досліджень, насамперед, філософських (В. Андрущенко, В. Бичко, І. Зязюн, В. Кремень, Л. Сохань, В. Шинкарук), психологічних (К. Абульханова-Славська, І. Бех, М. Боришевський, М. Заброцький, О. Киричук), педагогічних (А. Бойко, Г. Васянович, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Пехота, Н. Побірченко, С. Сисоєва). Поняття готовності до навчального співробітництва вивчали в різні часи Н. Абашкіна, Н. Бідюк, Я. Болубаш, С. Гончаренко, О. Глузман, Л. Пуховська та ін.

Мета статті – розглянути історичний аспект і ключові ідеї становлення навчального співробітництва.

Навчальне співробітництво – напрям педагогічного мислення і практичної діяльності, спрямований на демократизацію та гуманізацію педагогічного процесу [1, с. 429].

Перш ніж визначити ключові ідеї навчального співробітництва, необхідно звернутися до історії його зародження.

Термін “навчальне співробітництво” з'явився після публікації маніфесту “Педагогіка співробітництва”, що був підписаний у Переделкіно у

1986 р. робочою групою, до складу якої увійшли сім відомих на той час педагогів-новаторів, які об'єднали свої зусилля й на зустрічі поділились досвідом і надбаннями за двадцять років практичної роботи у школі: С. Лисенкова, заслужений учитель школи РСФСР; В. Шаталов, співробітник ІУУ; І. Волков, заслужений учитель школи РСФСР; В. Караковський, заслужений учитель школи РСФСР; М. Щетинін, ст. науковий співробітник Інституту загальних проблем виховання АПН СРСР; Є. Ільїн, учитель-методист; Ш. Амонашвілі, директор НДІ педагогічних наук. Засновниками педагогіки співробітництва вважають також С. Соловейчика і В. Матвеева.

У маніфесті було узагальнено новаторський досвід учителів, які так чи інакше працювали на засадах навчального співробітництва, та сформульовано загальні положення.

Найбільш помітною фігурою серед ініціаторів був академік Шалва Олександрович Амонашвілі. Основне завдання навчального співробітництва, яке було спрямовано проти авторитарності в освіті та вихованні, він визначив так: “Зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим і відповідальним за цей процес, за його результати” [2, с. 47]. Сутність цього підходу визначалась створенням та організацією учителем міжособистісної взаємодії, яка б здійснювалась в “оптимістично-гуманній атмосфері” й потребувала від нього майстерності та вміння ефективно спілкуватися.

Педагогіка співробітництва – це етап розвитку педагогіки 1980-х рр., як зазначає Ш. Амонашвілі, вона породила могутній рух учителів. Вона породила і принципи співробітництва з дітьми. Ці принципи мають наукове психологічне обґрунтування. Педагогіка співробітництва – це потужний струмінь гуманної педагогіки, що вбирає в себе педагогіку співробітництва, дає їй філософське обґрунтування. Це так, як геометрія Лобачевського стала окремим визначенням теорії Ейнштейна [2].

Розглянемо основні ідеї педагогіки співробітництва, спираючись на текст “Маніфесту”, що був опублікований “Учительською газетою” 18 жовтня 1986 р.: ідея зміни відносин з учнями заснована на увазі вчителя до учнів, залучення дітей до навчання, викликаючи у них радісне почуття успіху, руху вперед, розвитку, наголошується, що інакше дітей не вивчити; ідея важкої мети (С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає в тому, що перед усіма учнями ставиться якомога складніша мета, водночас учитель усіма засобами має надати учням упевненості в тому, що мету буде досягнуто, тему добре вивчено; ідея опори (Є. Ільїн, І. Іванов, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає в наданні учням опорних сигналів (символів, схем, таблиць, слів тощо) для забезпечення кращого розуміння, структурування, запам'ятовування матеріалу, а також для побудови відповіді; ідея навчання без примусу (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, В. Шаталов) передбачає виключення всіх засобів примусу з арсеналу педагогічних засобів, зокрема

оцінки; ідея вільного вибору (Ш. Амонашвілі, І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов) полягає в наданні дитині свободи вибору у процесі навчання; ідея випередження (І. Волков, С. Лисенкова, Б. Нікітін, В. Шаталов) дає змогу включати в програму більш складний матеріал, об'єднувати його в блоки, починати заздалегідь вивчати складні теми, закладати перспективу вивчення теми наступного уроку; ідея великих блоків (І. Волков, П. Ерднієв, І. Іванов, В. Шаталов, М. Щетинін) заснована на тому, що у великому блоці матеріалу (об'єднання 6–10 уроків або тем в один блок) легше встановити логічні зв'язки, виокремити головну думку, поставити та розв'язати проблему; ідея відповідної форми (І. Волков, Є. Ільїн, В. Шаталов) полягає в тому, що урок за своєю формою має відповідати предмету, що вивчається; ідея самоаналізу (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, І. Іванов, В. Караковський, В. Шаталов, М. Щетинін) насправді реалізує ідею колективного аналізу та оцінювання діяльності кожного учня, тому що коли учні знають, що їхня праця буде оцінена не тільки вчителем, а й колективом, вони і поводяться гідно, і працюють набагато старанніше; ідея інтелектуального фону класу (І. Волков, С. Лисенкова, В. Шаталов, М. Щетинін) передбачає створення загальних життєвих цілей та цінностей у класі, для чого необхідно розвивати здібності та нахили дитини в діяльності, що її цікавить, давати свободу творчості; ідея колективного творчого виховання (І. Іванов, В. Караковський, М. Щетинін) полягає в тому, що дітей учать колективної суспільної творчості з першого класу до випускного; ідея співпраці з батьками передбачає відкрите, довірливе ставлення дітей до дорослих у школі й у родині; ідея особистісного підходу до дитини; ідея співробітництва вчителів передбачає не примушування, а взаємодію вчителів з метою впровадження ідей нової педагогіки, наголошується на тому, що не можна вчителів протиставляти один одному, не можна, щоб когось хвалили за застосування нового, а іншого засуджували за те, що він навчає по-своєму [3].

Радянському варіанту педагогіки співпраці за основною сутністю відповідає партнерська педагогіка західного зразка. Розглянемо основні положення західної (а відтепер і нашої) партнерської технології: учитель і його учень (учні) – ділові партнери в досягненні мети; основа співробітництва – контракт із точно визначеними обов'язками, термінами, результатами, санкціями і фінансуванням; мета учня – опанувати важливий для нього предмет вивчення; мета педагога – допомогти йому в реалізації мети; відповідальність: 50% відповідальності учня, 50% – педагога; стимули: для учня – його наміри, для педагога – винагорода; організація процесу: максимальна самостійність учня, втручання педагога лише тоді, коли учень потребує допомоги; постійне формування узагальнених алгоритмів вирішення завдань; упровадження дієвих стимулів самомотивації; максимальна опора на індивідуальні особливості; використання найновіших засобів, що можуть сприяти прискоренню процесу; забезпечення нешкідливості процесу та збереження здоров'я учня; забезпечення індивідуального розпорядку дня; створення комфортних умов [4, с. 131].

У скандинавських країнах педагогіку співробітництва називають педагогікою діалогу, що виокремлює вчителя як провідну фігуру успішної педагогічної взаємодії й покладає на нього відповідальність оперативно враховувати особистісні якості вихованців, які постійно змінюються під впливом зовнішніх обставин та індивідуального зростання [5, с. 269].

У педагогіці співробітництва використовують найрізноманітніші форми навчання: колективно-групова робота, колективна творча робота, робота в мікрогрупах, робота в змінних групах, ігрова діяльність.

Помилково було зводити співробітництво до виключно групової роботи. Воно може бути наявним і в колективній спільній діяльності (під час полілогу, мозкової атаки, колективного складання інтелектуальної карти (опорної схеми) тощо). І навпаки: групова робота не обов'язково є ознакою співробітництва. У цьому помилка багатьох педагогів-практиків. Вони ділять дітей на групи, часто для розв'язання репродуктивних завдань, і думають, що організують співробітництво. Потім скаржаться, що це віднімає зайвий час на уроці, а результату не дає.

Отже, можна зробити **висновки**, що основним методом співробітництва є навчальний діалог. Без діалогічності не вийде взаємодії, оскільки будь-яка спільна діяльність потребує вміння домовитися, вступити в діалог. Саме наявність та якість діалогу свідчать про рівень реалізації суб'єкт-суб'єктного підходу.

У подальших дослідженнях плануємо розкрити дидактичні умови організації навчального співробітництва.

Список використаної літератури

1. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.
2. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
3. Педагогика сотрудничества / С. Лысенкова, В. Шаталов, И. Волков и др. // Учительская газета. – 1986. – 18 октября.
4. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя (1–7 розділи) / І.П. Підласий. – Х. : Основа, 2010. – 360 с.
5. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2014.

Чорноус Н.А. Учебное сотрудничество: исторический аспект

В статье рассмотрен исторический ракурс становления учебного сотрудничества в педагогике. Проанализированы ключевые идеи учебного сотрудничества ведущих ученых.

Ключевые слова: учебное сотрудничество, педагогика сотрудничества, ключевые идеи, учитель, ученик.

Chornous N. Educational cooperation: the historical aspect

The article deals with the historical perspective of becoming academic cooperation in education. The author analyzes the key ideas of the educational collaboration of leading scientists, namely the idea of changing relationships with students based on teacher attention to students, engaging children in learning, causing them joyful feeling of success, progress, development, notes that another child will not explore, the idea heavy goal is that all students

to put as difficult goal, by all means while the teacher is to instill in students the belief that the goal is achieved, the topic has been well studied, the idea is to support students to reference signals to provide a better understanding, structuring, storing material and to construct responses, the idea of learning without constraint implies the exclusion of all means of coercion from the arsenal of pedagogical tools, including evaluation, the idea of free choice is to give the child freedom of choice in learning process, the idea of advancing the program allows you to include more complex material, incorporate it into blocks begin to study advanced topics in advance, found the prospect of studying the topic of the next lesson, the idea of the appropriate form is that lesson in form must match the subject under study, the idea of introspection actually implements the idea of collective analysis and evaluation of each student, so that when students know that their work will be evaluated not only the teacher but the staff, they are treated with dignity, and work a lot harder, the idea of a collective of creative education is that children are taught social collective creativity from the first grade to graduation, the idea of collaboration with parents provides an open, trusting attitude of children to adults in the school and in the family, the idea of personal approach to child, the idea of cooperation includes not forcing teachers and classroom interactions in order to implement new ideas pedagogy emphasizes that teachers can not oppose each other, it is impossible that someone praised for use of a new and more condemned for what he teaches in differently.

Key words: *educational cooperation, education cooperation, key ideas, teacher, student.*

РОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНИХ ІДЕЙ А. МАКАРЕНКА У 20–30-Х РР. ХХ СТ.

У статті розглянуто основні етапи життя А. Макаренка, його діяльність у колонії ім. М. Горького та комуні ім. Ф. Дзержинського. Проаналізовано основні положення педагогічної спадщини видатного українського педагога щодо виховання дітей і вимоги до вчителів.

Ключові слова: виховання, бездоглядні, колектив, праця.

Зміни, що відбулися за останні десятиріччя в нашій державі, значно загострили проблему виховання високодуховної, творчо мислячої, компетентісно зорієнтованої особистості, здатної до активної соціалізації та самовдосконалення. У зв'язку з цим необхідно звернути особливу увагу на переосмислення позитивного досвіду минулого в пошуку шляхів вирішення сучасних освітніх проблем. Творча спадщина А. Макаренка як одного з найвідоміших педагогів, який збагатив світову педагогіку своїми працями з теорії та методики навчання й виховання дітей, не втратила своєї актуальності.

Значним внеском у вивчення життя та практичної діяльності, складових педагогічної системи А. Макаренка стали праці А. Бойко, Н. Дічек, М. Євтуха, І. Зязюна, І. Козлова, Л. Крамущенко, І. Кривоноса, В. Моргун, Ф. Науменко, М. Ніжинського, Н. Ничкало, М. Окса, М. Ярмаченка та ін. У повоєнні роки праці А. Макаренка почали перекладати німецькою, італійською, французькою мовами, з'явилися макаренкознавчі співтовариства.

Мета статті – проаналізувати розвиток ідей А. Макаренка у 20–30-х рр. ХХ ст.

Антон Семенович Макаренко як учений, педагог, великий гуманіст, один із засновників теорії та методики колективного виховання збагатив світову педагогіку. Життя і творчість Антона Семеновича нерозривно пов'язані з Україною. Як зазначає професор М. Гетманець, він виріс і сформувався в українському етнокультурному середовищі, жив серед простого народу [1]. А. Макаренко перечитав усю доступну літературу російською мовою з історії, педагогіки та психології, вивчав логіку, мав вагомі знання з біології, був обізнаний у географії, захоплювався літературними творами Шекспіра, Пушкіна, Горького, Достоевського, Гамсуна, Толстого, із філософії читав Локка, Шопенгауера, Штірнера, Ніцше, Бергсона, а також з юнацтва цікавився астрономією. Свою педагогічну діяльність учений почав у 1905 р. у двокласному залізничному училищі Крюкова. Крім уроків, здійснював різноманітну позаурочну діяльність, організовував свята, екскурсії. Після вимушеного переведення А. Макаренка до станції Долинська працював вихователем в учнівському гуртожитку при залізничному училищі. Дев'ятирічний стаж педагогічної роботи значно допоміг А. Мака-

ренку при вступі до Полтавського учительського інституту й у подальшому навчанні. Після закінчення інституту педагог працював у Крюківському училищі на посаді директора, де активно викладав, проводив позакласну роботу. Увів у традиції школи стрій, марш учнів з оркестром і у формі, за що вже у той час окремі науковці його засуджували. Для робітників організував вечірні курси. Переїхавши до Полтави, А. Макаренко виступав з доповідями на вчительських зборах, допомагав організувати профспілку вчителів російських шкіл, став членом правління дитячого клубу, включився в роботу міської бібліотеки, став директором 10-ї Полтавської трудової школи. Він узяв безпосередню участь в організації дитячого палацу в Полтаві.

На початку 20-х рр. XX ст. після революційних і військових потрясінь, голоду дитяча бездоглядність мала масовий характер. Багато дітей залишилося без батьків, будинка й засобів для існування. Радянський уряд продовжував створювати нові дитячі будинки, трудові комуни, щоб забрати дітей з вулиць. У 1920 р. під Полтавою А. Макаренко очолив колонію для неповнолітніх правопорушників. Він вважав, що немає малолітніх правопорушників, є діти, що потрапили у важку життєву ситуацію. На самому початку роботи до колонії прийшли вихованці 14–18 років, часто з кримінальним минулим, які не мали бажання працювати. Педагог зумів переломити ситуацію й донести думку до вихованців, що вони тут господарі та працюють для себе. Підґрунтям його роботи стало шанобливе ставлення до вихованців, з яких необхідно виховати добрих і чесних людей. У своїх працях він висловлював думку про основні домінанти виховання: вимогливість, повага та довіра.

А. Макаренко вважав, що колосальне значення має освіта. Якщо колишній безпритульний закінчив повну середню школу – це гарна гарантія від рецидивів [3, с. 46]. Спираючись на традиції прогресивної вітчизняної та зарубіжної педагогіки, А. Макаренко говорив про вирішальну роль впливу соціального середовища, умов праці й відпочинку, побуту на формування світогляду й моралі особистості. Колектив, на його думку, – універсальний метод виховання, який є загальним і єдиним, але водночас дає можливість окремій особистості розвивати свої здібності, зберігати свою індивідуальність. Педагог вважав, що члени колективу мають добиватися всебічного підвищення його політичного й культурного рівня, регулювати товариські взаємини, привчати дітей розв'язувати конфлікти без сварок і бійок. Дитячий колектив організовувався на основі загонів, у які було об'єднано дітей різного віку. Головним органом самоуправління було загальне зібрання всіх вихованців. Більшість дітей брали участь не тільки в реалізації виробничої функції, а й в організаторській. Погляди А. Макаренка формувались під впливом ідей громадських діячів і педагогів, спирались на положення перших документів радянської влади про народну освіту, в яких ішлося про підготовку дітей до життя, до реалізації прав і обов'язків повноправного господаря країни. У 20-х рр. XX ст. особливо акцентовано увагу на визначальній ролі праці в навчально-виховному процесі, оскільки

вважалося, що лише в праці на користь суспільства можливе справжнє виховання. Антон Семенович зазначав, що кожний член колективу щоденно повинен проявляти себе в праці. У колонії поєднували суспільно корисну працю й навчання. Вивчали математику, історію, суспільствознавство. Для розробки навчальної теми кожна група одержувала 2–3 дні на підготовку доповідей. Попередній етап включав студіювання книг, брошур, збір відомостей, які “захоплюють широкі кола колоністів і ще до розробки збуджують інтерес, суперечки...” [4, с. 21]. Проводились у колонії вечорами, окремо від шкільних занять, освітні бесіди й читання. А. Макаренко для збудження активності й інтересу радив вихователям керувати читанням і підбором книг, цікавитися, що “вихованець читає, чи читає газети, книги, одержує їх сам у бібліотеці, чи читає випадкові книги, чи цікавиться він окремими темами, чи читає все без розбору” [4, с. 322]. Важливим для виховання він вважав знання вчителями ставлення дітей до освіти, до розуміння власного вдосконалення й користі від нього.

А. Макаренко зауважив на необхідності введення занять, які б заповнили вакуум, що утворився в духовній сфері дітей після відміни викладання “Закону Божого”. Він бачив ці заняття як бесіди з теорії моралі, поведінки, вирішення моральних проблем [2, с. 83].

Важливим у практиці виховання було створення умов для розвитку естетичних почуттів через організацію великої кількості гуртків художньої самодіяльності. У будь-якій діяльності він навчав бачити прекрасне у праці, відносинах дітей, в одязі, в умінні культурно висловлюватися. Педагог використовував у вихованні колоністів народні чинники виховання: природу, гру, слово, традиції, прислів'я, повір'я, казки. Українська народна пісня, танці, гопак були складовими виховних традицій колонії.

А. Макаренко наголошував на важливості використання методів у цілісній системі виховання особистості, вказуючи, що один і той самий метод у різних умовах може мати неоднаковий результат. Він довів доцільність використання покарання як допоміжного методу виховання. Слід відзначити, що у цей же час до 1931 р. декретом ВЦВК від 1918 р. було заборонено використання методів стимулювання учнів. Антон Семенович вважав неприпустимим страждання через фізичне покарання. Особливе місце у його виховній системі посідала дисципліна, що сприймалася як явище моральне й політичне. На думку А. Макаренка, в кожному колективі дітям слід пояснювати її необхідність, забезпечувати дотримання точного режиму. Покарання, спрямовані на зміцнення дисципліни, повинні головним чином впливати на колектив і мати форму морального осуду.

У своїх творах (“Педагогічна поема”, “Прапори на баштах”) Антон Семенович показав також і значення фізичного виховання для всебічного розвитку особистості. Для цього, на його думку, необхідно створити відповідні санітарно-гігієнічні умови, дотримуватись правильного режиму життя, харчування, організувати відпочинок, втілити в життя широкі програми фізичного виховання (гімнастика, акробатика, теніс, волейбол, футбол, верхова їзда, парашутний спорт, стрілецька справа, лижний і водний спорт тощо).

Значну увагу А. Макаренко приділяв проблемам педагогічної майстерності. У своїй праці “Методика організації виховного процесу” він визначає педагога бойовим товаришем вихованців, який бореться разом з ними й попереду них за всі ідеали першокласного закладу. І колектив учителів, і колектив учнів мають утворювати єдине ціле – педагогічний колектив. Запорукою цього виступає колектив учителів, який здійснює не авторитарний, а виключно педагогічний вплив на учнів. У межах колективу вчитель має уникати шаблону, діяти творчо, експериментувати, шукати кращі методи впливу на вихованців. Водночас він зауважував, що до вихованців слід підходити з обережністю, більшою відповідальністю.

Найважливішими якостями педагога, на думку А. Макаренка, є авторитет, який ґрунтується на всебічній ерудиції та моральній чистоті, гуманізм і педагогічний такт, делікатність і твердість волі, любов і вимогливість до дітей. Він звертав увагу на наявність педагогічного стажу роботи [6, с. 232]. “Колектив педагогів має бути зібраний не випадково, а побудований розумно. Повинна бути певна кількість літніх, досвідчених педагогів, і обов’язково має бути одна дівчина, яка тільки-но закінчила педагогічний вуз, яка ще ступити не може” [6, с. 182]. Слід ураховувати й особливості характеру членів педколективу [6, с. 183].

У відносинах педагогів з вихованцями А. Макаренко радив завжди бути правдивим, дотримуватися свого слова й виконувати обіцянки. Згідно з педагогічними поглядами А. Макаренка, необхідним у роботі педагога є знання виховного процесу, володіння виховними вміннями, основами педагогічної техніки [6, с. 234].

Суттєвий вплив на розвиток ідей Антона Семеновича у 20-х рр. ХХ ст. мало активне листування з О. Горьким. Ще у 1914 р. А. Макаренко переслав своє оповідання “Дурний день”, у якому письменник, відзначивши позитивне, зауважив на серйозні недоліки. Відновивши листування, педагог писав про життя й діяльність колонії, знайомив Олексія Максимовича з принципами виховання колоністів. О. Горький підтримував педагогічні ідеї А. Макаренка і висловлював бажання бути корисним колонії, вислав книги, кошти. Листи О. Горького, особливо в той період, коли велися активні дискусії щодо методів виховної діяльності в колонії, мали особливе значення. У період перебування в Харкові у липні 1928 р. О. Горький став на захист А. Макаренка перед українським урядом.

У 1933 р. А. Макаренко передав О. Горькому першу частину “Педагогічної поеми”, яку письменник відразу схвалив і високо оцінив. У педагогічній пресі щодо “Педагогічної поеми” виникло багато дискусій, почалися зустрічі з читачами в Харкові, Москві, з’явилися статті як противників, так і прихильників поглядів ученого-практика під красномовними назвами: “Антипедагогічна поема”, “Велика любов до маленьких людей”, “Поезія педагогіки”. О. Горький висловлював згоду з обраним методом роботи, брав активну участь в обговоренні та редагуванні окремих частин поеми під час листування [4].

Відомо, що ще за життя у А. Макаренка було багато недоброзичливців і ворогів. У 20-х рр. ХХ ст. особливої популярності набула педологія, представники якої були і в українському Наркомі просвіти. На думку її представників, “вільний прояв” сил особистості відбувається на основі навчання і в процесі соціалізації, що обмежена простим пристосуванням людини до навколишнього середовища. А. Макаренко критично ставився до педології [5, с. 75]. Він вважав, що педагогічний процес має власну логіку руху й підпорядкований передусім педагогічним закономірностям. А в захопленості психофізіологічними показниками вбачав відрив від реальної педагогічної дійсності. Педологи, що розробляли на основі тестів вивчення розумових здібностей і мотивів індивідуальний рівень впливу на дитину, начисто відкидали рівність усіх у колективі колонії. Вони вказували, що колектив не може вирішувати долю особистості. Ще у 1925 р. А. Макаренко критикували за організацію змагань між загонами в період осінніх польових робіт, вказуючи, що змагання – це капіталістичний принцип. Виступали й проти намагання виховати в дітей почуття обов’язку й честі, називаючи їх “буржуазними категоріями”. До колонії постійно приїздили комісії та інспектори. Слід відзначити, що багато з учених-педагогів і шкільних учителів схвально оцінювали різку критику А. Макаренком педології. Критично ставився до педагога й тодішній Нарком освіти УРСР М. Скрипник (1927–1933 рр.), який звинувачував педагога в тому, що його теорія суперечить постановам ЦК партії, загальній лінії комуністичного виховання й політичного життя. Представники Наркомосу забороняли А. Макаренку користуватися класно-урочною системою через те, що у цей період основною визнавали комплексну систему навчання. Критикували його за воєнізацію дитячого співтовариства.

Після виступу Н. Крупської у 1928 р. з’явилась публікація А. Луначарського проти А. Макаренка, звинувачення від Наркомосу України, Робітничо-селянської інспекції, комсомольських органів. Н. Крупська називала його систему не радянською, не буржуазною, а рабовласницькою. Після виступу останньої у березні на засіданні секції соціального виховання його виховні методи засудили, і педагог змушений був піти з колонії ім. М. Горького й перейти до комуни ім. Ф. Дзержинського.

В А. Макаренка було й багато соратників, друзів, що підтримували його, зокрема діячі зі сфери управління народною освітою: О. Мізерницький – завідувач колонії у 1920 р.; М. Котельников – обласний інспектор закладів для дефективних дітей Харківської, Полтавської, Донецької губерній, який позитивно оцінював діяльність колонії; С. Канторович – перший заступник представника Харківського окружного виконавчого комітету у 1925–1929 рр., він відвідував колонію, бачив багато перспектив її розвитку, неодноразово допомагав, поважно ставився до А. Макаренка, підтримав ініціативу педагога щодо створення дитячого трудового корпусу; Р. Берлін – голова Всеукраїнської комісії із справ неповнолітніх, одна з небагатьох співробітників українського наркомосу, хто став на бік А. Мака-

ренка; М. Биковець – інспектор відділу охорони дитинства, який доброзичливо ставився до колонії. І. Соколянський – викладач Інституту народної освіти, голова Наукпедкому, заступник голови управління соціальним вихованням, був добре обізнаний у справах колонії, співпрацював з А. Макаренком. Підтримували педагога керівні працівники українського ГПУ-НКВС В. Балицький, І. Блат, М. Букшпан, Харківський театр російської драми, партійна й суспільна громадськість, місцева й центральна періодична преса.

А. Макаренко вів активну діяльність щодо допомоги іншим дитячим закладам: співпрацював з М. Довгополовим – керівником Охтирського дитмістечка, в Одесі брав участь у спеціальній конференції працівників дитячих будинків і колоній України, запропонував проект організації Всеукраїнської трудармії, активно працював у Харківській окружній комісії з допомоги дітям.

Дослідження педагогічної спадщини А. Макаренка дає можливість установити, що у цей період він виступав з доповідями й лекціями. Так, у “Лекції про колектив і особистість у дитячій колонії” він вивчав природу колективу, висвітлював співвідношення індивідуума й колективу, зауважував на недоцільності протиставлення вихователя колективу, ролі вселяння у вихованні [7, с. 29]. В іншій доповіді він торкався теми дисципліни у загальній системі виховання, говорячи про її важливість, неправильність протиставлення свободі [7, с. 44]. На Всеукраїнській нараді комісії зі справ неповнолітніх правопорушників у 1924 р. особливий інтерес у громадськості викликала доповідь А. Макаренка про методи боротьби з правопорушеннями неповнолітніх, яких відправляють до трудових колоній. Він відзначив необхідність досягнення виховних, а не господарських цілей, дотримання дисципліни, самоуправління, рівність прав і обов’язків, привнесення в колектив яскравих форм колективних рухів, ліквідації неграмотності, підготовки найздібніших до робфаків [7, с. 123]. Доповідь А. Макаренка про важке дитинство на Першій всеукраїнській конференції дитячих містечок і колоній у 1926 р. викликала активний обмін думками. Деякі положення увійшли до низки резолюцій цієї конференції, що стосувалися роботи як з бездоглядними, так і зі звичайними дітьми. Як зазначає А. Фролов, осінь 1926 р. стала початком поширення ідей Антона Семеновича Макаренка в усеукраїнському масштабі [7, с. 186]. У 1927 р. він виступав з доповідями в Харківській окружній комісії допомоги дітям про раціоналізацію роботи колоній через ознайомлення учнів з основами сучасного виробництва та реорганізацію дитячих будинків і колоній у трудові корпуси [7, с. 221–222, 224].

29 грудня 1927 р. було відкрито комуну імені Ф. Дзержинського. Принципи організації виховної роботи в комуні залишилися попередніми. Проте підхід до організації загонів у колонії дещо змінився: первинні колективи організовували за принципом різновікового об’єднання, де працюєш, там і загін. У комуні не повинно бути жодного примусу: свобода взає-

много вибору (хто подобається, з тим і об'єднується). Система самоврядування – це відповідальність кожного вихованця за спільну справу й усіх за одного із членів комуни. Це дало змогу у 1930 р. звільнити всіх штатних вихователів, комунари могли вже в подальшому самі вести діяльність комуни. Комуна розташувалась у гарному будинку, була краще забезпечена коштами, відкрили спочатку робфак, а потім школу-десятирічку. Розширенню світогляду допомагали екскурсії колективу на літніх канікулах до Москви, на Кавказ тощо. Було організовано свій власний театр, технічні й художні гуртки, походи на харківські театральні прем'єри. З самого початку свого існування комуна була проголошена як самостійна організація, яка діяла на засадах госпрозрахунку зі звільненням від державних і місцевих податків.

У 1935 р. А. Макаренка призначають на посаду заступника начальника відділу трудових колоній (ВТК) НКВС України, і він переїжджає до Києва. Керуючи колоніями України, він восени 1936 р. одночасно завідував колонією у Броварах біля Києва. У цей час учений працює над “Книгою для батьків”, яка вийшла у 1937 р., що стало свідченням певної трансформації його поглядів на виховання. Як зазначає німецький дослідник спадщини А. Макаренка Г. Хілліг, Антон Семенович ще до 1930 р. критично ставився до виховання дітей у сім'ї, віддаючи перевагу дитячому будинку, у якому надається професійна допомога. Він вважав, що дитячий будинок дає дитині набагато більше, ніж здатна дати найкраща родина. На початку 30-х рр. ХХ ст. почалися зміни в соціальній політиці з метою повернення родині права й обов'язку виховання дітей. З 1936 р. А. Макаренко збирає матеріал для цієї книги, в якій він віддає родині вирішальну роль у процесі виховання, розглядаючи її як своєрідний колектив [8].

У 1937 р. А. Макаренко переїжджає до Москви й присвячує себе літературній і громадсько-педагогічній діяльності. Він бере участь у дискусіях, відповідає на листи читачів, виступає з доповідями, надає різні педагогічні консультації.

Висновки. Педагогічна спадщина А. Макаренка містить багато цінних і актуальних для сьогодення ідей. Його погляди формувалися відповідно до часу, враховуючи соціальні умови й численні книги, що він читав протягом усього життя. Основою його педагогічної діяльності була ефективна організація творчого, трудового, цілеспрямованого життя й діяльності вихованців. У вихованні молоді велике значення педагог відводив праці, самоуправлінню, питанням сімейного виховання, формуванню естетичних почуттів, моральному вихованню. Життєвий шлях педагога дає можливість говорити про постійне самовдосконалення вченого, творчу педагогічну діяльність.

Список використаної літератури

1. Гетманец М.Ф. Я – письменник Макаренко : монографія / М.Ф. Гетманец, І.О. Гетманец. – Х. : Майдан, 2011. – 228 с.
2. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори. Статті, секції, виступи А.С. Макаренко. – К., Х. : Радянська школа, 1947. – 284 с.

3. Макаренко А.С. Педагогические труды : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М., 1984. – Т. 4. – 448 с.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – 368 с.
5. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М. : Худож. лит., 1987. – 623 с.
6. Макаренко А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН, 1958. – Т. 5. – 558 с.
7. Макаренко А.С. Школа жизни, труда, воспитания. Учебная книга по истории, теории и практике воспитания. Деловые и личные письма, статьи 1921–1928 гг. / А.С. Макаренко ; [сост. А.А. Фролов, Е.Ю. Илалтдинова]. – Н. Новгород : Изд-во Волго-Вятской академии государственной службы, 2007. – Ч. 1. – 361 с.
8. Хиллиг Г. Как А.С. Макаренко открыл семью / Г. Хиллиг // Cahiers du monde russe et soviétique. – 1992. – Vol. 33. – N1. Janvier-Mars. – P. 83–105.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Яллина В.Л. Развитие педагогических идей А. Макаренко в 20–30-х гг. XX в.

В статье рассматриваются основные этапы жизни А. Макаренко, его деятельность в колонии им. М. Горького и коммуне им. Ф. Дзержинского. Проанализированы основные положения педагогического наследия выдающегося украинского педагога относительно воспитания детей и требования к учителям.

Ключевые слова: *воспитание, беспризорные, коллектив, труд.*

Yallina V. Development of pedagogical ideas Makarenko in the 1920–1930

The article considers pedagogical ideas of outstanding native pedagogues innovator of XX century A.S. Makarenko concerning education of growing generation. The scientist's heritage is highly estimated as a source of concepts on upbringing and education. The main milestones of life and factors of A.S. Makarenko's becoming as a scholar and a teacher are elucidated. The establishment and development of his views are given in the context of development of his historical period

Based on the analysis of information sources singled out the main stages of the life of the scientist, his activities in the Kryukov school, educational work in pupils hostel of Dolinskaya, speeches and lectures at meetings of teachers, teachers union organization, evening courses for workers, colony named after M. Gorky and the commune named after F. Dzerzhinsky. The influence on the development of pedagogical ideas A. Makarenko correspondence with A. Gorkim, his attitude toward pedagogy, interaction with colleagues and critics are analyzed.

Special attention in the article is paid to works of A. Makarenko, concerning pedagogical and social aspects of child's phenomenon, analyzed views of outstanding researcher concerning essence of children's and teenager's education, ways and means of educational influence; the main values of educational interaction between teacher and his pupils are identified. Draw attention to issues of self and self-identity. A.S. Makarenko's views on main tasks of family education are investigated. The article deals with the forms and methods of educational work of pupils, development of interest, of aesthetic feelings, physical education.

Key words: *upbringing, homeless children, group, work.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 37.013.46

В.Ю. АРТЕМОВ

СИНЕРГЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ СПІВРОБІТНИКІВ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ

У статті виявлено основні положення синергетики, які можуть бути покладені в основу підготовки співробітників правоохоронних органів. Визначено, що синергетика є одним з методологічних принципів педагогіки, доведено, що синергетичний підхід дає змогу розглядати кожен суб'єкт навчально-виховного процесу як здатну до саморозвитку систему.

Ключові слова: навчально-виховна система, відкритість, нарівноваженість, нелінійність, дисипативність, аттрактори, фрактальність.

У наш час у педагогічну сферу активно впроваджуються нові прогресивні технології, які мають міждисциплінарний характер. Серед них особливу роль відіграє синергетика як новітній науковий напрям, що націлений на дослідження складних нелінійних відкритих систем. До таких систем з упевненістю можна зарахувати систему освіти, найважливішими складовими якої є особистість студента й особистість викладача, а також педагогічна взаємодія між ними. Синергетичний підхід до вивчення процесів освіти і самоосвіти, розвитку й саморозвитку, вдосконалення та самовдосконалення особистості в системі освіти стає важливим методологічним інструментом, який здатен підвищити ефективність навчально-виховного процесу, результатом якого має стати формування нової особистості – особистості майбутнього.

Нами була ретельно проаналізована історіографія цієї проблеми, окремі питання якої досліджували українські вчені В.І. Луговий, М.М. Таланчук [11], білоруська вчена Є.В. Беляєва [2] та росіяни М.В. Богуславський, В.Г. Виненко [4], В.А. Ігнатова [6], С.В. Кульневич, Т.А. Ольхова [12], І.Р. Пригожин [8], В.С. Степін [10], В.А. Рабош [9] й американець Г. Хакен [13].

Метою статті є виявлення синергетичної природи підготовки співробітників правоохоронних органів у системі вищої професійної освіти.

У новітніх дослідженнях у сфері розвитку професійної підготовки співробітників правоохоронних органів очевидний інтерес учених до проблем синергетики, оскільки її фундаментальні положення, за твердженням багатьох дослідників, відкривають нові можливості для розуміння не лише механізмів розвитку особистості, а й усієї педагогічної системи загалом.

Класики синергетики (І.Р. Пригожин, Г. Хакен) будували свої висновки на основі спостереження за поведінкою колективів елементарних час-

тинок або в термодинаміці, або в соціальних середовищах. Кожна з таких частинок володіє власною енергією, а в соціальних середовищах можна сказати “волею”. Мікроскопічні відмінності в енергетичних або “вольових” характеристиках цих елементарних частинок породжують хаос. Із цим явищем пов’язане поняття “нерівноважність”. Нерівноважність виникає під впливом переважно зовнішніх причин (але не лише). При цьому виникає коеволюція, самоорганізація, яка видозмінює поведінку елементарних частинок, змінює її енергетичні й “вольові”, для соціальних середовищ можна сказати “сенсожиттєві”, характеристики. Тому синергетичний підхід застосовують виключно для нерівноважних середовищ. А науковий інтерес освітнього співтовариства пов’язаний з процесами самоорганізації, що коеволюціонують з ідеалами культури і співвідносні з образами сучасного світу.

У деяких педагогічних джерелах [10] синергетика визначається як “наука, що досліджує процеси переходу складних систем із неупорядкованого стану в упорядкований і розкриває такі зв’язки між елементами цієї системи, за яких їх сумарна дія в межах системи перевищує за своїм ефектом просте додавання ефектів дій кожного з елементів окремо”.

Викладене вище цілком можна застосувати в професійній підготовці співробітників правоохоронних органів. Специфічним на цьому етапі розвитку є те, що найчастіше як флуктуації в педагогічному середовищі розглядають переважно інтелектуальні зусилля з боку викладацького складу: педагогічне відкриття, новий дидактичний прийом, цікаво проведений навчально-виховний захід, позитивний емоційний настрій педагогічного колективу і навіть окремого викладача, тобто явища, що перетворюють освіту на творчий процес. Саме це, на думку представників численної школи педагогічної синергетики (М.В. Богуславський, С.В. Кульневич, В.Г. Виненко та ін.), забезпечує стрибкоподібне набуття знань, отримуване в результаті відмови від способу “лінійної” передачі знань, орієнтації на самоосвіту, і “пробуджує” навчання”.

У працях В.А. Рабоша [9] сформульована система базових ідей, основою якої є:

- холістична ідея, яка включає людину в цілісну соціоприродну систему;
- ідея толерантності, яка встановлює терпимість стосовно інших індивідів і соціумів у світовій суспільній системі;
- ідея самоорганізації, що розглядає світ як відкриту динамічну систему, в якій самоорганізацією керують фундаментальні закони природи й суспільства;
- акмеологічна ідея, яка пояснює проблеми сталого розвитку з позиції духовного світу людини: чиста душа гарантує сталий розвиток світу.

В.А. Рабош, як і багато інших дослідників, замикає синергетичний зміст освіти на самоорганізації індивіда як цілісної одиниці. При цьому вони забувають, що синергетика завжди має справу з множинністю, яка по-

роджує хаос, але внаслідок внутрішніх причин цей хаос може прагнути до самоорганізації, упорядкування, досягнувши якого система знову опиняється під впливом хаосу. Синергетика – це завжди колективне явище, незалежно від того, чи є воно гомогенним або гетерогенним.

Дещо інший підхід розвинутий у працях засновника системно-синергетичної педагогічної парадигми М.М. Таланчука та його школи [11]. Представники цієї школи стверджують, що будь-яка оптимальна система (у тому числі педагогічна) одночасно володіє нерівноважним, кризовим, нестійким станом, зумовленим боротьбою суперечностей, і синергетичною взаємодією, продиктованою іманентною потребою в її існуванні й самозбереженні. Це дає їм змогу стверджувати, що педагогічна діяльність – це процес синергетичної взаємодії педагога й вихованця, який забезпечує завоювання останнім об'єктивних соціальних ролей. Зрештою, представники цього напрямку пропонують розглядати системний синергетизм як невід'ємну рису особистості, яка визначає її готовність і здатність до самовдосконалення. З принципу синергетизму випливає низка дидактичних принципів: системно-рольового та системно-функціонального синергетизму особистості, принципу синергетизму у взаємодії педагога та учнів, психологічного й пізнавально-творчого синергетизму особистості. І знову тут панує ідея індивідуального розвитку особистості.

В основі ідей, запропонованих Т.А. Ольховою [12], лежить ціннісно-синергетична ідея, відповідно до якої становлення суб'єктності студента – це цілісний, такий, що динамічно розвивається в часі, процес. Ціннісно-синергетичний підхід є методологічною основою становлення суб'єкт-суб'єктних відносин в університетському середовищі. Але і в цьому випадку інтереси наукового дослідження замикаються на процесах внутрішньої парної взаємодії між педагогом і тим, хто навчається.

В.А. Ігнатова [6] виокремила такі напрями використання ідей синергетики в освіті:

- адаптація ідей синергетики в змісті освіти;
- використання ідей синергетики в моделюванні та прогнозуванні розвитку освітніх систем;
- застосування ідей синергетики в управлінні навчально-виховним процесом.

Таким чином, синергетика є одним з методологічних принципів, але, щоб застосовувати принципи синергетики до аналізу процесів, що відбуваються в освіті, необхідно визначити, наскільки система освіти може розглядатися як синергетична. Отже, основними поняттями синергетики є *відкритість, нерівноважність, нелінійність*.

Нерівноважність є одним із центральних понять синергетики. Нестійкість і нестабільність як прояв синергетичних властивостей навчально-виховної системи полягає в тому, що ситуація в цьому процесі постійно змінюється, спонукаючи учасників цього процесу до роздумів, зіставлення фактів, стимулюючи розвиток моральних якостей, необхідних професійних

і соціальних компетенцій. У свою чергу, нестійкість або, за термінологією синергетики, нерівноважність, приводить педагогічну систему до еволюції, тобто власне до перебудови, у результаті якої виникає новий порядок, нові більш ефективні механізми реалізації навчально-виховного процесу. Нерівноважність, нестійкість або хаос виявляються в тому, що в освітньому процесі виникають відносини невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходів. Крім того, устремління учня можуть бути неорганізованими й спонтанними. Нерівноважність, нестійкість, багатоваріантність в освітньому середовищі створює умови для вибору, надає кожному суб'єкту шанс індивідуального досягнення успіху, стимулює самостійність вибору і прийняття відповідального рішення. Це також створює можливість обирати власну індивідуальну траєкторію освіти, темп, форми та методи навчання, навчальні дисципліни й навіть викладачів, індивідуальні засоби та методи, творчі завдання тощо.

Освіту можна вважати *відкритою* системою. По-перше, в ній постійно з'являються нові цілі, методи й засоби навчання. По-друге, постійно змінюється зміст освіти, оскільки він відповідає динаміці вимог, що висувуються об'єктивною реальністю. Крім того, постійно триває процес обміну інформацією між суб'єктами освітнього процесу й зовнішнім середовищем. Відкритість педагогічної системи виявляється також у міждисциплінарному характері освіти, в інтеграційних процесах із світовою педагогікою, широкому використанні можливостей інформаційно-комунікаційних систем, поєднанні різноманітних педагогічних технологій. Відкритість систем є неодмінною умовою їх самоорганізації. На цей момент спостерігається освітній простір, який постійно зростає, володіє об'єктивними передумовами для обміну інформацією, новими знаннями, технологіями, вміннями, навичками, компетенціями, набуває, зрештою, властивості відкритих систем.

Синергетика виходить з принципу еволюціонування навколишнього світу за *нелінійними* законами. Загальною закономірністю систем, які вивчає синергетика, є те, що структура таких систем здатна в критичних точках змінюватися стрибком. У широкому значенні ця ідея може бути виражена в непропорційності інтенсивності докладених зусиль і отриманого результату. Нелінійність як прояв синергетичного характеру навчально-виховного процесу полягає, насамперед, у тому, що цей процес здійснюється не за жорстким заздалегідь заданим планом або алгоритмом, із заздалегідь запланованим результатом, а з урахуванням проблемних ситуацій, що дасть суб'єкту змогу самому пізнавати й оцінювати свою поведінку, самому робити відкриття, вдосконалювати себе. У певному сенсі нелінійність пов'язана з багатоваріантністю й альтернативністю. Тут можна запропонувати таку інтерпретацію дії нелінійності в освітньому середовищі: вихователь, докладаючи зусилля до чутливих точок свідомості того, хто виховується, не в змозі спостерігати за іншими, які теж перебувають під певним впливом різних сил. У результаті спільних дій і взаємодій утворю-

ється несподіваний для вихователя результат, не пропорційний докладеним ним зусиллям. Множинність чутливих точок, альтернативність реакцій свідомості якраз і зумовлює явище нелінійності.

Те, чого найбільше чекають від синергетики, пов'язане з поняттям самоорганізації. Процес самоорганізації являє собою мимовільне виникнення у відкритих нерівноважних, відкритих, нелінійних системах нових, більш ефективних структур.

Передбачається, що синергетика допоможе зрозуміти механізми розвитку педагогічного процесу. Система освіти – самоорганізована система. У педагогічній системі, що самоорганізується, виникає такий рівень взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, який сприяє розвитку індивідуальності, надає можливість формування індивідуальної траєкторії навчання, індивідуального темпу навчання, індивідуальні засоби та методи, забезпечення вибору альтернативного та самостійного шляху. Принцип самоорганізації полягає в мимовільному або під впливом непропорційно слабких впливів переході з хаотичного, невпорядкованого стану у впорядкований і ефективний.

Синергетика також оперує такими поняттями, як *біфуркації, флуктуації, дисипативність, аттрактори, фрактальність*.

Згідно з уявленнями прихильників синергетичного підходу, система освіти містить елементи біфуркацій, це означає наявність альтернативних можливостей, релевантних для всіх учасників навчально-виховного процесу, у тому числі під час професійної підготовки співробітників правоохоронних органів. Принцип біфуркацій полягає в тому, що в разі досягнення керуючими параметрами певних значень поведінка системи змінюється стрибкоподібно. Точка біфуркації являє собою критичну точку, навколо якої поведінка системи стає нестійкою, тобто здійснюється вибір одного з варіантів поведінки систем. У педагогіці точкою біфуркації можна вважати момент вибору особистістю ціннісних орієнтирів. При цьому вибір можливостей розвитку особистості достатньо широкий, що відповідає множинності точок біфуркації.

Крім того, система освіти має властивість флуктуації. Це означає, що вона зазнає постійних змін, коливання відхилення породжує стан нестабільності, нерівномірності. Флуктуації являють собою випадкові явища, малі впливи, які можуть призвести до суттєвих результатів, до виникнення порядку з хаосу, породжуючи тим самим еволюцію системи.

Як було показано вище, ці два поняття цілком знаходять своє відображення в практиці системи освіти. Набагато складніше знайти адекватне відображення в системі освіти для таких понять синергетики: *дисипативність, аттрактори, фрактальність*.

Поряд з поняттям флуктуації в синергетиці вживають поняття дисипативності. Поняття “дисипативні структури” вперше було введено І.Р. Пригожиным. У природознавстві під дисипативністю розуміють своєрідний прояв властивостей процесів, що відбуваються на мікрорівні. Для мікрорі-

вня характерна наявність безлічі об'єктів, які взаємодіють. Тому дисипативність – це колективне явище. По суті, дисипативність – це розсіювання (від лат. *dissipatio*, франц. *dissipation* – розсіювання). У педагогіці до цього часу адекватного застосування цього терміна не знаходять. Одні наголошують, що дисипативність особистості визначається самооцінкою з почуттям відповідальності, інші вважають дисипативність неодмінною умовою самоорганізації особистості.

На нашу думку, дисипативність, будучи колективним явищем, є важливою характеристикою колективу. Різний рівень дисипативності колективів як об'єктів педагогічного впливу характеризує різний рівень розсіювання, по суті, загасання зовнішніх впливів. Водночас дисипативність характеризує рівень і швидкість розсіювання збурень, що виникають під впливом внутрішніх флуктуацій. Тому педагог, який розраховує спонукати колектив до самоорганізації та самовдосконалення, повинен знати про існування такої властивості та враховувати її в процесі своєї діяльності.

Важливим синергетичним поняттям є атрактори, які прийшли до нас з фізики елементарних частинок. У фізиці під атрактором розуміють сукупність внутрішніх і зовнішніх умов, які сприяють “вибору” системою, що самоорганізується, одного з варіантів сталого розвитку; ідеальний кінцевий стан, до якого прагне система у своєму розвитку. Перебуваючи поблизу точки біфуркації, тобто безпосередньо перед “вибором” траєкторії подальшого існування, елементарна частинка потрапляє в зону дії атрактора. Простір усередині атрактора, в якому кожна частинка, що туди потрапила, поступово зміщується в заданому напрямку, називають “зоною атрактора”. Поняття “зони атрактора” поширюється й на колективи частинок [15]. Маючи уявлення про атрактори, педагог повинен поставити свого вихованця перед вибором, наблизити до точки біфуркації. Але правильний вибір можна зробити лише в умовах дії відповідного атрактора. Завдання педагога полягає у створенні відповідної зони атрактора. Якщо метою є формування особистості чи колективу, то атракторами є найбільш бажані риси такої особистості або колективу, їх моральні, естетичні, деонтологічні та пізнавальні цінності.

Важливе значення для синергетичного світорозуміння має поняття фрактальності. Фракталами називають явища самоподібності, які часто спостерігаються в природі. Фрактальність позначає явища масштабної інваріантності, коли нові форми організації матеріальних і соціальних систем нагадують за своєю будовою попередні. Для педагога це означає, що створювані ним нові структури повинні мати певну схожість із раніше існуючими.

Виховання залежить від різноманітних чинників, що суттєво впливають на реалізацію цього процесу. Наявність певного співвідношення керованості і спонтанності в процесах виховання робить перспективним застосування методів синергетики в цих процесах. Синергетичний підхід дає змогу розглядати кожен суб'єкт навчально-виховного процесу як здатну до

саморозвитку систему. Використання синергетичного підходу в педагогічній діяльності сприяє збагаченню навчально-виховного процесу новими ефективними прийомами й методами педагогічної взаємодії, які роблять більш інтенсивними процеси розвитку учнів і особистісно-професійне зростання педагогів. Діалог думок, мотивів, ціннісних установок суб'єктів навчально-виховного процесу сприяє формуванню сприятливої атмосфери в колективі, розкриттю й розвитку індивідуальності кожного.

Висновки. Сьогодні синергетика в педагогіці робить перші кроки. Перед нею стоїть завдання прогнозування та опису відкритої моделі освіти, форми, методи та зміст якої відповідають принципам різноманіття, варіативності, диверсифікації, модульності й рівної партнерської співпраці між усіма суб'єктами освітнього процесу. Особливо важливим на цьому етапі ми вважаємо використання синергетики під час професійної підготовки співробітників правоохоронних органів.

Як справедливо відзначає багато дослідників [15], активному впровадженню ідей синергетики в освіту перешкоджає передусім традиційне педагогічне мислення. З цих причин статус синергетики в системі педагогічної науки ще не цілком визначений. Проте питання про впровадження принципів синергетики в педагогічну теорію і практику набуває все більшої актуальності.

Список використаної літератури

1. Апель К.-О. Обґрунтування етики відповідальності / К.-О. Апель // Першоджерела комунікативної філософії. – К. : Либідь, 1996. – С. 46–60.
2. Беляева Е.В. Историческая динамика нравственности как нелинейный процесс / Е.В. Беляева // Веснік Брєсцкага універсітєта. – Серья 1.
3. Бочкарев А.И. Проектирование синергетической среды в образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Бочкарев. – М., 2000. – 52 с.
4. Виненко В.Г. Системно-синергетическое моделирование в непрерывном образовании педагога : дис. ... д-ра пед. наук / В.Г. Виненко. – Саратов, 2001. – 322 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 38 с.
6. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 26–31.
7. Лоскутов А.Ю. Введение в синергетику / А.Ю. Лоскутов, А.С. Михайлов. – М. : Наука, 1990. – 272 с.
8. Пригожин И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М., 2003. – 312 с.
9. Рабош В.А. Синергетика образования человека / В.А. Рабош // Успехи современного естествознания. – 2004. – № 3.
10. Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и философия синергетики [Электронный ресурс] / В.С. Степин // Сайт С.П. Курдюмова. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/stepin444.htm>.
11. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики / Н.М. Таланчук // Магістр. – 1997. – С. 32–41.
12. Ольховая Т.А. Становление субъектности студента университета : монография / Т.А. Ольховая. – Оренбург, 2006. – 181 с.
13. Хакен Г. Синергетика : пер. с англ. / Г. Хакен. – М., 1980. – 406 с.

14. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика : учеб. пособ. / А.В. Хуторской. – М. : Изд. Центр Академия, 2008. – 256 с.
15. Шаронин Ю.В. Синергетика в управлении учреждениями образования / Ю.В. Шаронин // Высшее образование. – 1999. – № 4. – С. 14–18.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Артемов В.Ю. Синергетические основы подготовки сотрудников правоохранительных органов

В статье выявлены основные положения синергетики, которые могут быть взяты за основу подготовки сотрудников правоохранительных органов. Определено, что синергетика выступает как один из методологических принципов педагогики; доказано, что синергетический подход позволяет рассматривать каждого субъекта учебно-воспитательного процесса как способную к саморазвитию систему.

Ключевые слова: учебно-воспитательная система, открытость, неравновесность, нелинейность, диссипативность, аттракторы, фрактальность.

Artemov V. Basis of Preparation synergistic law enforcement officers

Base Positions of Synergy that can be the Basis for Law Enforcement Training have been identified. Determined that synergy is one of the methodological principles of pedagogy, it is proved that the synergetic approach allows to consider each subject of educational process as capable of self-development system.

Determined that the synergy emerges as one of the methodological principles, but to apply the principles of synergy to the analysis of the processes of education, it is necessary to determine how the education system can be seen as synergistic. Therefore, the basic concepts of synergy is open, imbalance, non-linearity.

It is assumed that synergy will help to understand the mechanisms of the pedagogical process. The education system – self-organizing system. In the educational system, there is a level of self-organizing interaction between the subjects of the educational process that promotes individuality, enables the formation of individual learning paths, individual pace of learning, personal and methodologies to ensure the selection of alternative and independent way. The principle of self-organization is the spontaneous or influenced disproportionately low impact transition from chaotic, disordered state in an orderly and efficient.

Key words: training and educational system, openness, nonequilibrium, nonlinearity, dissipation, attractors, fractal.

ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ ТА ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТУ СПЕЦКУРСУ “ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ЗДОРОВ’Я СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ” У ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено окремі аспекти проблеми формування соціального здоров’я підростаючого покоління, зокрема підготовки майбутніх педагогів у зазначеному контексті. Основну увагу зосереджено на розробці змісту підготовки студентів педагогічних спеціальностей до виховання в майбутній професійній діяльності соціально здорових учнів. Розкрито зміст програми спецкурсу “Теоретичні аспекти формування соціального здоров’я сучасних підлітків” у контексті підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: здоров’я, соціальне здоров’я, майбутні вчителі, зміст підготовки студентів педагогічних спеціальностей.

Здоров’я громадян кожної країни характеризує її як державу заможну та перспективну. На жаль, в Україні поки що достатньо низький рівень здоров’я її населення. Особливо це стосується дітей та учнівської молоді. Важливо зазначити, що негативні прояви стану здоров’я молоді спостерігаються в усіх його аспектах. За даними ВООЗ, здоров’я – це стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність захворювань та фізичних вад. Отже, значуще місце відводиться й соціальному аспекту здоров’я, якому ще недостатньо приділено уваги в межах загальноосвітніх навчальних закладів, незважаючи на те, що саме вони мають надзвичайно високий потенціал у контексті виховання соціально здорових шклярів. Серед причин такого становища важливе місце посідає недостатня підготовленість самих учителів до здійснення зазначеного процесу, що, у свою чергу, вимагає пошуку таких підходів, які сприяли б удосконаленню підготовки майбутніх учителів у контексті проблеми формування соціального здоров’я сучасних учнів. Перш за все, це стосується розробки змісту підготовки студентів у зазначеному аспекті, що, на нашу думку, має відбуватись як за рахунок корекції окремих навчальних програм, передбачених навчальним планом підготовки майбутніх учителів, так і за рахунок розробки спецкурсів, за допомогою яких студентам у цілісному та системному вигляді пропонували б потрібну інформацію із зазначеного вище питання.

Незважаючи на те, що на сьогодні дещо зростає увага вітчизняних та зарубіжних учених до питань соціального здоров’я особистості (С. Кириленко, В. Колесов, В. Мяких, Е. Піднебесна та ін.) [1–4], питання підготовки майбутніх учителів до зазначеного процесу не набуло належного висвітлення.

Мета статті – охарактеризувати зміст спецкурсу, “Теоретичні аспекти формування соціального здоров’я сучасних підлітків” у контексті

підготовки студентів педагогічних спеціальностей до майбутньої педагогічної діяльності з питань виховання соціально здорових учнів.

Характеризуючи зміст спецкурсу, зазначимо, що наповнення його навчальним матеріалом відбувалось відповідно до поставленої мети: виробити в студентів інтересу до проблеми виховання соціально здорових учнів; ознайомити з теоретико-методологічними аспектами формування соціального здоров'я учнів основної школи; сформувати уявлення про становлення, розвиток та перспективи проблеми виховання соціально здорових підлітків; виробити усвідомлення ролі вчителя в контексті виховання соціально здорової молоді; виробити в студентів стійку мотивацію до формування соціального здоров'я підлітків; виробити розуміння значущості кожного компонента соціального здоров'я підлітків; озброїти студентів знаннями формування компонентів соціального здоров'я підлітків, враховуючи особливості кожного компонента. Кожна з тем, передбачених спецкурсом, відіграла свою важливу роль в озброєнні майбутніх учителів необхідними знаннями в контексті питань формування соціального здоров'я сучасних підлітків. Так, тема "Становлення та розвиток феномена соціального здоров'я особистості" передбачає розгляд найбільш важливих аспектів питання виникнення феномена соціального здоров'я, розкриває перші уявлення про соціальне здоров'я в працях видатних філософів, вміщує в собі історичний аспект розмежування феномена соціального здоров'я населення та соціального здоров'я особистості. Наголошується на зміні поглядів стосовно соціального здоров'я особистості від їх виникнення до теперішнього часу.

У межах наступної теми "Виховання соціально здорових школярів у працях видатних педагогів" важливо було розкрити підходи до виховання соціально здорових школярів у практиці видатних вітчизняних та зарубіжних педагогів. Тема "Тенденції розвитку проблеми формування соціального здоров'я підлітків" зумовлена потребою в доведенні до студентів окремих аспектів здійснених досліджень соціального здоров'я в медицині, розвитку феномена соціального здоров'я у соціологічній науці, результатів розробленості на сьогодні окремих аспектів проблеми соціального здоров'я особистості в психології та педагогіці, нарешті, перспектив розвитку проблеми соціального здоров'я особистості загалом та підлітків зокрема. Відповідно до другого модуля цього спецкурсу студентам було запропоновано такі теми: "Сутність і структура соціального здоров'я сучасних підлітків"; "Принципи формування соціально здорових підлітків"; "Зміст соціального здоров'я підлітків". Такі теми, перш за все, забезпечували правильне розуміння студентами феномена соціального здоров'я. У цьому разі цілком виправданим було зупинитись на цих питаннях окремо, оскільки, поперше, наявність знань у цьому аспекті відіграла роль фундаменту для поступового їх здобуття з питань формування соціального здоров'я підлітків у подальшому; по-друге, на етапі становлення цього феномена як окремого (автономного) існують окремі не завжди виправдані перехреснування таких дефініцій "соціальне здоров'я населення", "соціальний розвиток,"

“соціальна адаптація”, “соціальне становлення” тощо. Таким чином, недостатнє розмежування цих дефініцій і поняття індивідуального соціального здоров’я особистості, зокрема підлітка, з метою уникнення плутанини потребує детального розгляду в межах зазначених вище тем: сутність соціального здоров’я особистості у працях сучасних вітчизняних та зарубіжних учених, визначення специфіки підліткового віку в контексті сутності соціального здоров’я учнів основної школи, критичний аналіз авторського поняття соціального здоров’я підлітків, загальні аспекти його змісту та характеристики структурних компонентів соціального здоров’я сучасних підлітків. Достатньо важливим у межах вищезазначеного модуля є розкриття принципів формування соціально здорових підлітків, зокрема визначення взаємозв’язку загальнодидактичних принципів з принципами формування соціально здорових підлітків, характеристики авторських принципів виховання соціально здорових учнів основної школи тощо.

Третій та четвертий модулі спрямовані на озброєння майбутніх учителів знаннями з формування окремих аспектів соціального здоров’я учнів основної школи. Враховуючи те, що соціальне здоров’я підлітків є багатоаспектним, відповідно, студенти, готуючись до майбутньої професійної діяльності, мають володіти знаннями в контексті кожного з аспектів соціального здоров’я учнів, оскільки залишення без уваги будь з якого може суттєво впливати на стан соціального здоров’я підлітка взагалі. Так, при вивченні теми “Формування в підлітків готовності реалізації себе в суспільстві” в межах спецкурсу студенти знайомляться з питаннями формування у підлітків потреби реалізації себе в суспільстві, виховання в учнів спрямованості до підвищення в майбутньому соціального статусу та задоволення здорових життєвих потреб. Розкривається місце майбутньої професії в підвищенні власного рівня соціального здоров’я.

Тема “Особливості взаємодії учасних підлітків з мікро-, мезо- та макросередовищем” сприяє усвідомленню студентами місця мікросередовища у формуванні соціального здоров’я підлітків, розумінню особливостей формування соціального здоров’я підлітків в умовах родини й близького оточення (мікросередовища), розкриттю впливу мезосередвища на стан соціального здоров’я підлітків та особливостей формування соціального здоров’я підлітків в умовах соціального життя загалом. Важливу роль у підготовці студентів до виховання соціально здорових підлітків відіграє тема “Соціальна та правова відповідальність підлітків – важлива складова соціального здоров’я”, яка зумовлена рядом чинників і спрямована на, по-перше, донесення до відома студентів реального стану правової відповідальності сучасних підлітків; по-друге, розкриття місця правової відповідальності підлітків у структурі соціального здоров’я; й нарешті, по-третє, дає змогу оволодіти майбутнім учителям знаннями особливостей формування в підлітків відповідальності за власні вчинки перед суспільством. Переходячи до розкриття змісту спецкурсу за четвертим модулем, зауважимо, що цей модуль спрямований на озброєння студентів знаннями переважно в

контексті розкриття тих аспектів соціального здоров'я підлітків, які, на наш погляд, доцільно умовно позначити як особистісні. У цьому аспекті йдеться про такі теми: “Особливості статевої культури сучасних підлітків” та “Особливості підготовки учнів до побудови у майбутньому власної соціально та фізично здорової сім'ї”. Оскільки, як неодноразово зазначалось вище, кожен з аспектів соціального здоров'я має свої, специфічні особливості формування, при вивченні першої теми четвертого модуля цього спецкурсу студенти знайомились з такими питаннями: стан та проблеми статевої культури сучасної молоді; значення формування статевої культури підлітків у контексті підвищення рівня соціального здоров'я учнів основної школи; основні моделі та напрями формування статевої культури сучасних підлітків; форми й методи виховання статевої культури підлітків.

При вивченні наступної теми модуля увагу студентів переважно зосереджували на усвідомлення майбутніми вчителями місця сім'ї для кожної особистості в контексті підвищення рівня власного соціального здоров'я. Важливого значення надавали ознайомленню студентів з поняттями фізично та соціально здорової сім'ї, розкриттю значення розуміння учнем важливості створення в майбутньому власної сім'ї, прагнення до створення в майбутньому соціальної та фізично здорової сім'ї як важливої умови розкриття власного потенціалу особистості через роль матері та батька, нарешті, певне місце відводили питанню виховання соціально здорових дітей у сім'ї, що було актуальним і для студентів, які є більш близькі до того, щоб у недалекому майбутньому стати матір'ю та батьком.

Висновки. Таким чином, досвід упровадження в практику підготовки майбутніх учителів спецкурсу “Теоретичні аспекти формування соціального здоров'я сучасних підлітків” засвідчує, що якісне його викладання, по-перше, сприяє підвищенню в студентів мотивації до проблеми формування соціального здоров'я підлітків; по-друге, створює певний фундамент у контексті теоретичної підготовки майбутніх учителів до формування соціального здоров'я підлітків; по-третє, озброює необхідними знаннями щодо особливостей формування окремих аспектів соціального здоров'я учнів, що, у свою чергу, сприяє забезпеченню цілісного підходу до виховання соціально здорових сучасних підлітків.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розкритті змісту підготовки майбутніх учителів до виховання соціально здорової молоді, зокрема спецкурсу “Методика формування соціального здоров'я сучасних підлітків”.

Список використаної літератури

1. Кириленко С.В. Соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Світлана Володимирівна Кириленко. – К., 2004. – 240 с.
2. Колесов В.И. Социальное здоровье студентов / В.И. Колесов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2009. – № 2 (42). – С. 217–229.
3. Мягих В.Б. Соціальне здоров'я молоді в умовах сучасного українського суспільства : дис. ... канд. соціол. наук : 22.00.04 / В.Б. Мягих ; Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2006. – [225] арк. : табл. – Бібліогр. : арк. 185–202.

4. Поднебесная Э.И. Педагогические аспекты развития и укрепления социального здоровья подростков средствами информационных и коммуникативных технологий / Э.И. Поднебесная // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2007. – № 12 – С. 218–221.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2014.

Бабич В.И. Опыт внедрения и характеристика содержания спецкурса “Теоретические аспекты формирования социального здоровья современных подростков”

Статья направлена на раскрытие некоторых аспектов проблемы формирования социального здоровья подрастающего поколения, в частности подготовки будущих педагогов в указанном контексте. Основное внимание сосредотачивается на разработке содержания подготовки студентов педагогических специальностей к воспитанию в будущей профессиональной деятельности социально здоровых учащихся. Раскрывается содержание программы спецкурса “Теоретические аспекты формирования социального здоровья современных подростков” в контексте подготовки студентов педагогических специальностей.

Ключевые слова: *здоровье, социальное здоровье, будущие учителя, содержание подготовки студентов педагогических специальностей.*

Babich V. Experience of implementation and characteristic of content course “The theoretical aspects of the formation of social health of modern teenagers”

The article is aimed at disclosure of certain aspects of problem of the formation of social health of the younger generation, in particular the training of future teachers in the mentioned context. The main attention is focuses on developing the content of training students of educational specialties to the education in their future professional activities socially healthy students. Disclosed the content of the program of special course “Theoretical aspects of modern social health of teenagers” in the context of preparing students of pedagogical specialties. The content of special course is built on four modules. The first module involves the study of subjects such as the formation and development of the phenomenon of social health of individuals; upbringing of socially healthy schoolchildren in the works of outstanding teachers; tendencies of development of the problem of forming of social health of teenagers. The second module includes such themes as: the nature and structure of social health of modern teenagers, principles of formation of socially healthy teenagers; content of social health of teenagers. Relevant to the third module offers to students the following topics: formation of readiness in teenagers self-realization in society; features of the interaction participants teenagers with micro-, meso-and macroenvironment, social and legal responsibility of teenagers – an important component of social health. The fourth module includes the following topics: characteristics of sexual culture of modern teenagers, especially the training of students to build a future of their own socially and physically healthy family.

Key words: *health, social health, future teachers, content of training students of pedagogical specialties.*

СПРЯМОВАНЕ ВИКОРИСТАННЯ ФІЗИЧНИХ НАВАНТАЖЕНЬ ЯК ЧИННИК УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНОЮ ПРАЦЕЗДАТНІСТЮ СТУДЕНТІВ

У статті розглянуто різні варіанти дозованого навантаження на навчальних заняттях з фізичного виховання, які спричиняють зміни у професійній працездатності студентів.

Ключові слова: професійна працездатність, фізичні навантаження, студент.

Наукова організація навчальної праці студентів передбачає оптимальну взаємодію розумових і фізичних навантажень, за яких забезпечується високий рівень навчально-пізнавальної, трудової й суспільної активності, формування гармонійно розвинутої особистості випускника ВНЗ. Крім зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичної і спортивно-технічної підготовленості, підготовки до майбутньої професійної діяльності, навчальні заняття з фізичного виховання покликані також сприяти зростанню навчально-трудової активності і професійної працездатності (далі – ПП) студентів. Забезпечення цих умов – одне з визначальних соціальних завдань фізичного виховання в процесі навчання. Ця функція занять може бути успішно реалізована лише в тому разі, якщо визначені умови для оптимального їх використання. Однак на сьогодні у більшості випадків місце занять з фізичного виховання в навчальному розкладі залежить від таких чинників, як завантаженість спортивних баз, їхня віддаленість від навчальних корпусів, наявність вільних годин у розкладі факультетів тощо.

Закономірне наростання інтенсифікації процесу навчання у ВНЗ, що став неперушною істиною, визначило аналогічну тенденцію й у фізичному вихованні студентів. Екстенсивний шлях розвитку організованих навчальних занять у ВНЗ обмежений бюджетом навчального й вільного часу. Інтенсифікація навчального процесу з фізичного виховання чітко простежується у зв'язку з розробкою заходів щодо спортивної підготовки студентів. Відповідно до досліджень, підготовка студентів до виконання нормативних вимог пов'язана зі збільшенням обсягу їхньої рухової активності [1; 6; 10 та ін.], інтенсифікацією навчальних занять, збільшенням їхньої моторної щільності [2; 3; 8; 9; 11 та ін.].

Зазначена тенденція потребує уточнення наших уявлень про гострий (безпосередній) і кумулятивний ефект занять з фізичного виховання на ПП студентів у режимі навчального дня і тижня. Крім того, з урахуванням фазного характеру зміни робочої домінанти [4] необхідно вести пошук способів прискорення періоду впрацьовування і запобігання зниженню працездатності, використовуючи для цього оптимальне планування занять з фізичного виховання в навчальному розкладі (за часом, інтенсивністю навантажень, вихідним станом ПП тощо).

Мета статті – вивчити можливості спрямованої зміни ПП студентів під впливом дозованих навантажень на навчальних заняттях з фізичного виховання.

Для характеристики ПП використано 4-хвилинний коректурний тест Анфімова в модифікації Кабанова; вираховано коефіцієнт продуктивності за методом Антропової. Обсяг занять у період досліджень становив 8 академічних годин щодня в навчальному тижні. На підставі висновків деканату і викладачів, які ведуть теоретичні заняття в групах, ураховано напруженість занять і самопідготовки студентів (висока – 5 балів, середня – 4, незначна – 3). У період дослідження напруженість навчальних занять коливалася від 3,6 до 4,3 бала, а самопідготовки – від 3,5 до 3,8 бала. Зміни ПП вивчалися з 8:30 до 20:00 протягом навчального дня: до початку занять, після кожного заняття, у період відпочинку (17:00) і в період самопідготовки (20:00), а також протягом тижня щодня після 2 годин академічних занять.

Навчальні заняття з фізичного виховання проводили в трьох режимах фізичних навантажень, із реєстрацією частоти серцевих скорочень (далі – ЧСС); ураховували моторну щільність занять. Заняття з навантаженням малої інтенсивності (далі – НМІ) проводили при ЧСС 110–130 уд./хв і моторній щільності 40–50%; середньої інтенсивності (далі – НСІ) – при ЧСС 130–160 уд./хв і моторній щільності 50–65%; великої інтенсивності (далі – НВІ) – при ЧСС понад 160 уд./хв і моторній щільності 65–85%. Вправи на заняттях підбирали із засобів основної гімнастики, легкої атлетики, спортивних і рухливих ігор таким чином, щоб забезпечити навантаження заданої інтенсивності.

Ураховували також безпосередню суб'єктивну реакцію на фізичні навантаження і її зміну в наступні години навчальної роботи.

Багаторазовими дослідженнями було охоплено 73 студенти факультету фізичної культури Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, що займалися на денному відділенні. Усі вони були розподілені на три групи, зі своїм режимом навантажень.

Попередньо, до початку основних досліджень, у дні й години, що відповідають їм, у всіх студентів неодноразово визначали динаміку ПП (фонові дослідження). Для обмеження чинника фізичних навантажень студенти додатково ніяких фізичних навантажень напередодні, у день їхнього проведення й у дні дослідження не виконували.

Спочатку був визначений закономірний характер змін ПП студентів у навчальному дні за відсутності занять фізичним вихованням. Типовим для нього є наявність періоду впрацьовування (08:30–10:00), періоду підвищеної працездатності (10:00–12:00) і періоду її зниження (після 12:00). З урахуванням отриманих даних планували використання диференційованих фізичних навантажень у різні періоди стану ПП. На рис. 1 наведено їхні результати.

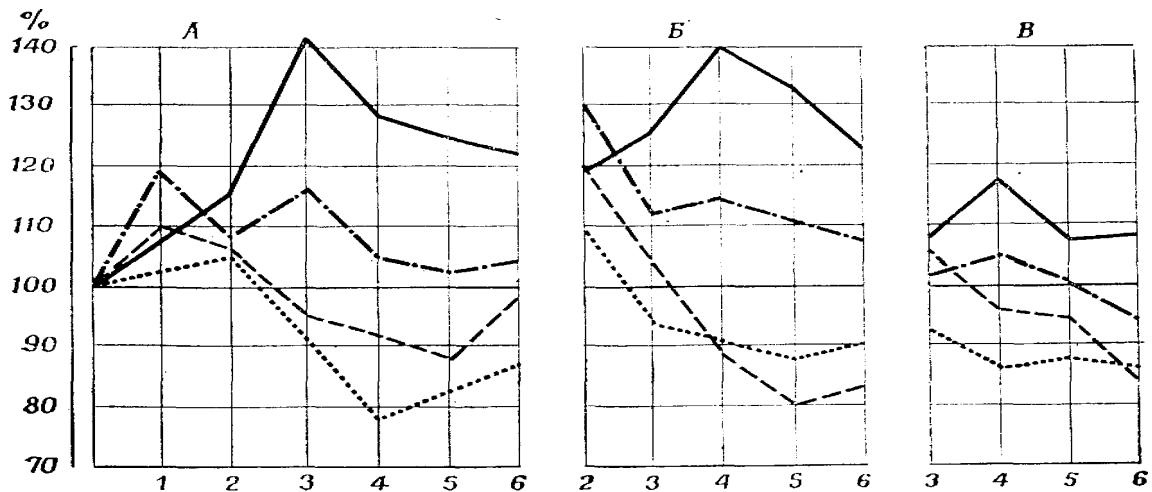


Рис. 1. Зміна професійної працездатності протягом навчального дня під впливом навантажень на навчальних заняттях з фізичного виховання (у % до вихідного до початку занять рівня, взятого за 100). Умовні позначення: А – період впрацьовування, Б – період високої працездатності, В – період зниженої працездатності; 1, 2, 3, 4 – час обстеження після 1, 2, 3, 4-го заняття; 5 – о 17:00; 6 – о 20:00. Суцільна лінія – працездатність під впливом НСІ; пунктирна – під впливом НВІ; пунктир із крапками – під впливом НМІ; крапки – працездатність у дні без використання фізичних навантажень

Використання занять з фізичного виховання з НМІ у період впрацьовування приводить до помірного підвищення ПП у наступні шість годин навчальної праці; у період самопідготовки вона підтримується на рівні, близькому до вихідного. Заняття з НСІ забезпечують найбільше підвищення рівня ПП до кінця навчального дня й зберігають його під час самопідготовки. Використання на заняттях НВІ створює короточасний помірний ефект підвищення ПП у гострому періоді післядії, після чого спостерігається її зниження. Лише до 20:00 відзначена тенденція відновлення ПП до вихідного рівня. Оцінка самопочуття студентів після фізичних навантажень свідчить про те, що НМІ і НСІ створюють у процесі подальшої навчальної діяльності почуття підвищеної ПП, гарний емоційний фон, сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу. Подібний стан зберігається в них протягом усього навчально-трудового дня. Після НВІ студенти відчувають стомлення, сонливість, їм важко зосередити увагу на навчальному матеріалі, його осмислення пов'язано з великими труднощами.

Планування занять у період високої ПП при будь-якому режимі навантажень дає безпосередній позитивний ефект. Однак надалі спрямованість змін ПП відрізняється. При НМІ в наступні години зберігається її помірно підвищений рівень; при НСІ спостерігається подальше зростання; при НВІ – наростання до кінця навчально-трудового дня градієнта працездатності.

Заняття з фізичного виховання, які заплановані в період зниженої ПП із НМІ, лише на дві години повільно підвищують її, а потім спостерігається зниження; НСІ в процесі подальших навчальних занять і самопідготовки забезпечують стійкий, повільно підвищений її рівень; НВІ да-

ють відразу після занять короточасний незначний позитивний ефект, що надалі змінюється наростаючим зниженням ПП.

Вивчення змін ПП у тижневому циклі без занять фізичним вихованням показало, що в понеділок спостерігається період впрацювання, у вівторок – середу – період високої ПП, а з четверга – період її зниження. У суботу відзначається відновлення ПП до вихідного рівня. Таке явище дістало назву “кінцевий порив”, деякі автори [5; 7] розглядають його як результат посилення діяльності, пов’язаної з очікуванням закінчення роботи й майбутнього відпочинку. Цим даним відповідає оцінка напруженості теоретичних занять у 3,6–3,8 бала і самопочуття студентів. На рис. 2 наведено характеристику змін ПП у тижневому навчальному циклі під впливом занять фізичним вихованням.

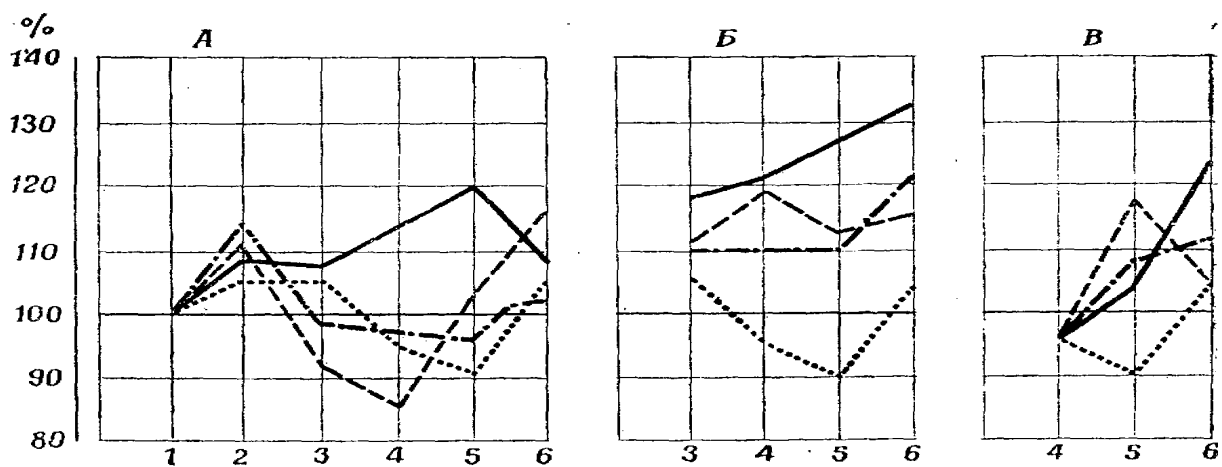


Рис. 2. Зміна професійної працездатності протягом навчального тижня під впливом навантажень на навчальних заняттях з фізичного виховання.

Умовні позначки ті самі, що на рис. 1

Використання на заняттях трьох режимів фізичних навантажень у період впрацювання надає на інший день помірний ефект підвищення ПП, зміна якої надалі неоднакова. НМІ забезпечують збереження рівня ПП, близького до вихідного, протягом інших днів тижня, НСІ – зберігають її повільно підвищений рівень на весь тиждень; НВІ – знижують її рівень на 3–4-й дні тижня, відновлюють на 5-й і істотно підвищують на 6-й. Це явище, коли у віддаленому періоді післядії спостерігається понадпоновлення, яке відображає загальнобіологічну закономірність фазних змін працездатності під впливом сильних подразників, його концепція набула розгорнутого викладу в працях І.П. Павлова, Г.В. Фольборта, Н.Н. Яковлева, Л.П. Матвєєва, В.В. Волкова та ін.

У тому випадку, коли заняття плануються в період підвищеної ПП, НМІ створюють умови для збереження її повільного підвищеного рівня до 5-го дня з подальшим підвищенням на 6-й день тижня; НСІ забезпечують послідовне наростання рівня ПП до кінця тижня; НВІ ефективні для стійкого підвищення рівня ПП.

Якщо заняття планують у період зниженої ПП, то при всіх трьох режимах навантажень не спостерігається її зниження, настільки типового за відсутності занять фізичним вихованням. НМІ забезпечують помірне підвищення ПП до кінця навчального тижня; НСІ – значне; НВІ – через 24 год створюють високий ефект, що потім знижується до помірного.

Установлено, що діапазон коливань ПП у тижневому циклі значно менше, ніж протягом навчального дня. Це пояснюється наявністю триваліших тимчасових інтервалів для відновних процесів після навчально-тренувальної діяльності.

Висновки. Планування в навчальному дні, у період впрацювання заняття з фізичному виховання з НМІ і НСІ забезпечує його скорочення, стимулює й подовжує період високої ПП, сприяє її збереженню до кінця навчально-трудоного дня. Для одержання найбільш стійкого й вираженого позитивного ефекту занять на ПП протягом усього дня, включаючи самопідготовку, доцільне використання НСІ. Заняття з НВІ бажано планувати лише на останні години навчального розкладу. Продуктивну самопідготовку після них студенти можуть почати не раніше ніж через 4–5 годин, тому використання таких навантажень у дні напруженої самопідготовки студентів небажане.

Планування на початку навчального тижня занять з фізичного виховання з НМІ забезпечує скорочення періоду впрацювання, короткочасне (до 48 годин) підвищення ПП. Використання тих самих навантажень у середині і кінці навчального тижня створює помірний, тривалий і позитивний ефект на ПП. Заняття з НСІ в усі періоди тижневої динаміки ПП дають найбільш виражений і стійкий позитивний ефект на її рівень. Використання НВІ в середині й кінці тижня повільно стимулює ПП, а на початку – супроводжується позитивною післядією стосовно останнього навчально-трудоного дня.

З урахуванням виявленої взаємодії навчальних фізичних навантажень зі станом ПП студентів можливе планування дво- і триразових занять (у тому числі самостійних) у навчальному дні і протягом тижня при різних комбінаціях навантажень для спрямованих змін ПП і досягнення заданих показників у фізичній і спортивній підготовленості.

Список використаної літератури

1. Виленский М.Я. Двигательная активность студентов в режиме учебно-трудоной деятельности, быта и отдыха / М.Я. Виленский, Б.Н. Минаев // Теория и практика физической культуры. – 1973. – № 3. – С. 60–64.

2. Виленский М.Я. Физическая культура в научной организации учебного труда студентов педагогического института / М.Я. Виленский, Б.Н. Минаев. – М., 1973. – С. 24–37.

3. Виленский М.Я. Пути компенсации дефицита двигательной активности и повышения уровня физической работоспособности и подготовленности студентов / М.Я. Виленский, Б.Н. Минаев // Теория и практика физической культуры. – 1975. – № 4. – С. 54–58.

4. Виленский М.Я. Закономерности изменений профессиональной работоспособности студентов в условиях оптимизации режима труда, быта, отдыха и двигательной активности / М.Я. Виленский, Б.Н. Минаев // Теория и практика физической культуры. – 1976. – № 7. – С. 53–57.

5. Виноградов М.И. Физиология трудовых процессов / М.И. Виноградов. – Л., 1958. – 462 с.
6. Ивойлова Л.С. К вопросу о двигательной активности студентов ЛГУ в режиме дня / Л.С. Ивойлова // Вопросы физического воспитания студентов. – ЛГУ, 1973. – С. 55–58.
7. Косилов С.А. Очерки физиологии труда / С.А. Косилов. – М., 1965. – 380 с.
8. Михайлов В.В. Моторная плотность и интенсивность мышечной нагрузки на академических занятиях по физвоспитанию / В.В. Михайлов // Физическое воспитание и спорт. – М. : МГУ, 1976. – С. 6–22.
9. Семашко С.С. К вопросу об эффективности применения различных режимов двигательной активности в практике физического воспитания студентов / С.С. Семашко, Н.А. Левенко // Физическое воспитание и спорт. – М. : МГУ, 1976. – С. 30–40.
10. Фидельский В.В. Двигательная активность и максимальное потребление кислорода у студентов с различным профилем обучения / В.В. Фидельский, В.М. Лебедев // Теория и практика физической культуры. – 1974. – № 4. – С. 47–48.
11. Чунин В.В. Круговая тренировка и эффективность ее применения в ВУЗах / В.В. Чунин // Теория и практика физической культуры. – 1971. – № 7. – С. 51–55.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2014.

Безъязычный Б.И. Направленное использование физических нагрузок как фактор управления профессиональной работоспособностью студентов

В данной статье рассматриваются различные варианты дозированных нагрузок, используемых на учебных занятиях по физическому воспитанию, которые вызывают различные изменения в профессиональной работоспособности студентов.

Ключевые слова: профессиональная работоспособность, физические нагрузки, студент.

Bezyazichnyy B.I. The guided usage of physical activity as a factor of controlling the students' professional capacity

This article discusses the various options for dosing load used during the classes of physical education, which have a variety of changes to the students' professional performance. Besides health, the increase of physical, sports and technical training, preparation for future professional work, the classes for physical education are also designed to promote the growth of educational and labor activity and students professional performance (PP). Providing these conditions is one of the defining social objectives of physical education in the learning process. This function of physical training classes can be successfully implemented in case of certain conditions for their optimal use are observed. However, nowadays, the place of Physical Education classes in the school schedule depends on such factors as the utilization of sports facilities, their distance from the academic buildings, the presence of spare hours in the schedule of other faculties, etc. Extensive development of organized training sessions at the university is limited with the school budget and free time. Intensification of educational process in physical education can be traced quite clearly due to the development of activities concerning the students' sports training. According to studies, the students' preparation for regulatory requirements is associated with the increase of motor activity, the intensification of the training sessions, and the increase in consistency. Planning sessions in a period of high PP in any loads mode makes a direct positive effect. But in the future the direction of changes in PP acquires contradiction. At a load of low intensity (LLI) in the following hours its moderately elevated level is kept; at a load of average intensity (LAI) the further intensity is observed, at a load of high intensity (LHI) the gradient performance rises until the end of the working day. Taking into account the identified educational interaction of physical activity with the students state of PP two and three-time classes (including individual classes) in the school day and during the week at various combinations of loads for directional changes in PP and the desired achievement of physical and sports training is possible.

Key words: professional capacity, physical loadings, student.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ПІДЛІТКАМИ, ЗАЛЕЖНИМИ ВІД СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ, ЗАСОБАМИ ТРУДОТЕРАПІЇ

У статті обґрунтовано необхідність використання методу трудової терапії в роботі з підлітками, залежними від соціальних мереж. Проаналізовано історію становлення та розвитку цього виду діяльності в контексті виховання працею. Охарактеризовано мету, завдання та принципи програми роботи з підлітками, залежними від соціальних мереж, засобами трудової терапії.

Ключові слова: соціально-педагогічна робота, залежність, соціальні мережі, трудова терапія, корекція, реабілітація.

В епоху глобалізації процесів життєдіяльності нинішнього суспільства, коли інформаційні канали стали невід'ємною частиною діяльності людства, все більш актуальним є завдання передачі величезної кількості інформації. Як основні інформаційні канали використовують мережі загального користування, підключитися до яких теоретично може кожний, а саме через всесвітню мережу Інтернет. За останні п'ять років величезної популярності набули сайти соціальних мереж. Зазначимо, що найпоширенішим контингентом користувачів соціальних мереж, котрі страждають залежністю, є підлітки, адже соціальна мережа є одним із факторів їх соціалізації.

Вченими визначено, що соціальні мережі мають величезний потенціал, причому як позитивний, так і негативний, що викликає гостру необхідність у здійсненні соціального контролю за поведінкою окремих індивідів, а особливо підлітків, у яких сформувалась залежність від соціальних мереж. Тому ми змушені говорити про созалежність, тобто залежність від соціальних мереж.

Феномен соціальної залежності та впливу соціальних мереж на життя людини описано в працях О. Арестова, Л. Бабаніна, С. Берковиці, Р. Берта, С. Боргетті, Д. Вайта, Б. Веллмана, С. Вассермана, А. Войскунського, М. Греноветтер, Д. Гринфілд, М. Еверетт, А. Жичкіної, К. Карлі, Д. Крекхардта, К. Лесто, Н. Маллінса, П. Марсдена, Д. Нока, Д. Ноука, А. Рапопорта, К. Сурратт, С. Уоссермена, В. Фатурової, К. Фоста, Л. Фримана, В. Харрисона, Н. Чудова, Н. Швець, К. Янг.

Залежність від соціальних мереж визначають як соціальну хворобу, яка потребує негайної корекції та реабілітації.

Проблему реабілітації осіб, які мали залежну поведінку, розглядали такі науковці, як: О. Возіанов, М. Галолузова, Н. Дереклеєва, О. Змановська, В. Курбатов, В. Москаленко, Б. Наумова, В. Нікітін, П. Павленюк, А. Підаєв, О. Студьонова, М. Фірсова.

Найбільш незахищеною верствою населення, що зазнає впливу соціальних мереж, є підлітки. У цьому віці зацікавленість соціальними мережами згодом переростає в патологічну необхідність бути онлайн. Життя в

соціальної мережі стає настільки цікавим, що в реальному житті підліток узагалі припиняє спілкуватись. Якщо різке обмеження доступу до соціальної мережі викличе в підлітка напад паніки чи розпачу – це перший знак до початку соціально-педагогічної роботи. Дуже важливо діяти негайно. У практичній роботі соціального педагога одним із дієвих засобів соціально-педагогічної роботи є трудотерапія.

Завдяки поширенню в практиці соціально-педагогічної роботи існують системи, прийоми та засоби впливу на підлітків, які залежні від соціальних мереж. Соціально-реабілітаційна робота з підлітками, залежними від соціальних мереж, спрямована на часткову зміну або виправлення недоліків, що мають відхилення від існуючих норм у тій чи іншій соціально-педагогічній сфері. Одним із таких засобів впливу на підлітків, залежних від соціальних мереж, є трудотерапія, яка розшифровується як виховання працею.

Трудове виховання загалом – це процес залучення молоді до різноманітних педагогічно організованих видів суспільно корисної праці з метою передання їй виробничого досвіду, розвитку в неї творчого практичного мислення, працьовитості й свідомості людини праці. Саме в підготовці людини до майбутньої праці вбачав К. Ушинський головне завдання виховання.

У соціально-педагогічному контексті трудове виховання вбачається в трудотерапії. Зокрема, існує безліч визначень цього поняття.

Дослідник В. Дудьєв тлумачить трудотерапію як використання трудових процесів з лікувальною метою, що найбільш широко використовується в психіатрії в поєднанні з іншими лікувально-педагогічними заходами [6].

У працях В. Жмурова зазначено, що трудотерапія – це використання організованої спеціальним чином трудової діяльності з метою лікування та соціальної реабілітації психіатричних пацієнтів, що сприяє відновленню здатності до вольового зусилля, цілеспрямованої поведінки, розвитку мотивації до праці, до співпраці й адекватної поведінки в колективі [7].

На відміну від українських, зарубіжні вчені визначають трудотерапію як лікування різних фізичних і психічних захворювань за допомогою залучення хворих до певних видів діяльності; це дає змогу хворим бути постійно зайнятими роботою й досягти максимальної незалежності в усіх аспектах їх повсякденного життя. Види трудової діяльності, до яких залучають хворого, спеціально підбирають таким чином, щоб максимально використовувати здібності кожної людини; при цьому завжди необхідно враховувати індивідуальні потреби й схильності. До таких видів діяльності належать: виготовлення виробів з дерева та металу, розпис виробів з глини й інші художні промисли, економіка, різні соціальні навички (для психічно хворих людей) та активний відпочинок (для людей похилого віку). До трудотерапії також належать процеси освоєння механічних засобів пересування й адаптації до життя в домашніх умовах [9].

З метою детального вивчення особливостей впливу трудотерапії на підлітків, залежних від соціальних мереж, нами проаналізовано історію становлення та розвитку цього виду діяльності в контексті виховання працею.

Так, в історії трудотерапії відправною точкою стала педагогічна практика первісних людей з метою виховання майбутнього покоління, яка мала назву трудове виховання. Виховання здійснювали шляхом прямого включення дітей у конкретні види трудової діяльності дорослих, воно мало практичний характер.

Пізніше, з розвитком суспільства, гасло “Не для школи – для життя” зустрічало учнів давньоримських шкіл. Уже античні педагоги розуміли безглуздість виховання, відірваного від життя, практики. Розвиток особистості людини перебував у прямо пропорційній залежності від її діяльності, особистої участі в суспільних і трудових відносинах.

Доба Середньовіччя охоплює часовий період V – поч. XVI ст. Від часів Римської імперії вона унаслідувала християнську релігію в її західному різновиді, відомому як католицизм. Навчання дітей вищих щаблів населення в ті часи не мало на меті виховувати їх у праці, а от система практичного виховання охоплювала основну масу бідного населення, яке, як відомо, не здобувало організованої освіти в школах. Сюди входили передусім селяни, а також дрібні ремісники. Робітники виховували своїх дітей у повсякденній праці на городі, у полі, у майстерні. Навчання праці, що було безпосередньою метою такого виховання, і сама праця здійснювались одночасно [2].

У добу Відродження гуманісти значну увагу приділяли фізичному та естетичному вихованню дітей. Вони вважали, що в процесі навчання й виховання діти повинні активно мислити, самостійно пізнавати навколишній світ, а тому навчально-виховний процес треба зробити привабливим для них, широко використовувати наочність, проводити прогулянки, екскурсії тощо [8, с. 97–125].

Думка про виховання молодого покоління в процесі трудової діяльності була висловлена вперше Томасом Мором. Гуманіст проголошував, що навчання повинно бути загальним для дітей обох статей, проводитись рідною мовою. Молодь виховували в дусі гуманістичної моралі, фізичного розвитку, підготовки до трудової діяльності. Він стверджував, що, готуючись до трудової діяльності, діти спочатку повинні відвідувати різні майстерні, а потім долучатись до громадської праці. Навчання слід розпочинати в ранньому віці і застосовувати наочність [5, с. 143–156].

Великий педагог та просвітник, який вивчав підходи до навчання та виховання, – Ж.-Ж. Руссо. Він розвинув ідею природної свободи й рівності людей, які ґрунтуються на власній праці кожного.

Найвеличнішим педагогом та видатним швейцарським демократом свого часу є Йоган Генріх Песталоцці. У 1774 р. в Нейгофі він організував Установу для бідних, у якій зібрав кілька десятків бідних дітей різного віку, у тому числі дошкільного. Й.Г. Песталоцці навчав їх читати, писати та рахувати. Діти працювали на сільськогосподарській фермі, у прядильних і ткацьких майстернях. Організуючи Установу для бідних, Й.Г. Песталоцці припускав, що в результаті поєднання навчання з працею в дітей ро-

звиваються фізичні та розумові сили, і згодом вони зможуть створити собі необхідні життєві умови [1, с. 37–48].

Його наступником, який також особливу увагу приділяв трудовому вихованню, є С. Шацький.

Одним із найважливіших засобів виховання, який впливає на різнобічний розвиток підростаючого покоління, в практиці педагогічної роботи С. Шацького було організоване трудове виховання. Він зазначав, що діти не можуть добре поводитись, вони “хворіють”, якщо в їхньому житті немає рухів, дій і можливостей докласти свої зусилля, що без фізичної праці розвиток дитини буде недосконалим, непристосованим, але дитяча праця має бути дружньою, захопливою, цікавою, зрозумілою, доступною та усвідомленою, і тільки тоді вона буде потужним засобом виховання [4, с. 57–121].

Цікавим для нашого дослідження є факт, що в практиці зарубіжних країн у кін. XIX – на поч. XX ст. з’являється така постать, як Г. Кершенштейнер. Дослідник розглядав працю як засіб громадянського, естетичного виховання та виховання характеру учнів. Вказуючи на відмінність між грою та справжньою продуктивною працею, він був переконаний у тому, що саме ручна праця, продуктивна праця розвиває й виховує в учневі силу волі, такі моральні якості, як чесність, порядність, здатність до взаємодопомоги, старанність, наполегливість, вміння ставити перед собою цілі та досягати їх [10, с. 111–112].

Якщо проаналізувати українську етнопедагогіку, то вона вся ґрунтується на праці. Згідно з народною оцінкою, праця – першооснова життя суспільства, головний засіб створення матеріальної й духовної культури.

Виховна сила праці настільки велика, що її важко переоцінити. Тому чи не найбільшу кількість крилатих висловів кожний народ присвятив саме праці: “Де праця, там і щастя”, “Сталь гартується у вогні, людина – в праці”, “Щоб тебе шанували, шануй працю”, “Будеш робити – буде щастити” [11, с. 65–71].

Український філософ і поет Г. Сковорода вбачав щастя людини в праці: “Щастя полягає тільки в спорідненій праці на користь суспільству. Як не кривдити, якщо шкоду приносить суспільству? Як не пошкодити, якщо нема прямого речення і невтомної праці? Звідки ж вродиться труд, якщо нема охоти і старанності. Труд є живий і невсипущий всієї машини хід доти, поки породить справжню справу... Коротко сказати, природа запалює до справи і зміцнює в труді, роблячи труд солодким” [3, с. 36–47].

Педагог А. Макаренко вважав працю генеруючим засобом соціального становлення особистості дитини: “Правильне виховання неможливо собі уявити як виховання нетрудове”. На новому етапі суспільного розвитку В. Сухомлинський, підтримуючи народні традиції в царині виховання, вбачав у праці невичерпне джерело виховання всебічно розвиненої особистості.

Аналізуючи історичну, педагогічну та соціально-педагогічну літературу, слід зазначити, що сьогодні трудотерапія набуває великого значення й уже має свої види, а саме: арт-терапія (терапія мистецтвом); бібліотера-

пія (застосування спеціально відібраних матеріалів для читання як терапевтичної допомоги); зоотерапія (система лікування людини спілкуванням з тваринами), до неї входять: каністерапія (використання в системі лікування собак), іпотерапія (використання в терапевтичній роботі коней та верхової їзди), дельфінотерапія (залучення дельфінів до корекційної роботи), фелінотерапія (являє собою терапевтичний вплив кішок); кінезітерапія (використання у терапевтичній роботі фізкультури); музична терапія (терапевтичне призначення музики, яка являє собою не тільки пасивне прослуховування, а й участь у її виконанні); пісочна терапія (лікувальний метод, який передбачає використання природного матеріалу – піску); образотворча терапія (терапія образотворчим мистецтвом, насамперед малюванням); танцювальна терапія (терапія танцювальним мистецтвом); лялькотерапія (залучення до виготовлення колекційних ляльок).

Проаналізувавши праці сучасних науковців, ми розробили власну програму з протидії залежності підлітків від соціальних мереж, метою якої є допомогти підліткам, гармонізувати свої відносини із соціумом, провести інформаційну програму та залучити їх до трудової діяльності.

Завданням розробленої нами програми роботи з підлітками, залежними від соціальних мереж, є:

- 1) забезпечити сприятливі соціальні, психологічні, педагогічні, соціально-педагогічні умови для соціально-педагогічної роботи з підлітками;
- 2) усунути зовнішні та внутрішні деструктивні чинники, які ускладнюють соціально-педагогічну роботу з підлітками, залежними від соціальних мереж;
- 3) з одного боку, спрямувати зусилля середовища на створення позитивного фону, насиченого позитивними впливами для відновлення статусу особистості в соціумі, а з іншого – сприяти соціально-педагогічній роботі з дітьми, залежними від соціальних мереж;
- 4) акумулювати в навчально-виховному процесі форми та методи соціально-педагогічного супроводу підлітків, залежних від соціальних мереж, для моделювання різноманітних сфер самовизначення особистості та спонукати учнів до результативного вияву творчої активності в цих сферах.

Нами виокремлено вихідні принципи побудови програми роботи з підлітками, залежними від соціальних мереж, засобами трудотерапії:

- 1) принцип індивідуальної життєвої траєкторії – визначення підлітками свого життєвого призначення й сенсу розвитку власних здібностей шляхом залучення їх до трудотерапії;
- 2) принцип варіативної креативності – орієнтація підлітків, залежних від соціальних мереж, на постійний відповідальний вибір у всіх видах життєдіяльності;
- 3) принцип колегіальності – залучення підлітків до планування, підготовки та активної участі в заходах, які передбачають корекційну роботу;
- 4) принцип віртуалізації навчально-виховного процесу – залучення до корекційної роботи різноманітних відеокомп'ютерних засобів, інтерактивних методик, дистанційних форм;

5) принцип моніторингової оптимізації – постійне здійснення особистісно зорієнтованої діагностики саморозвитку підлітків, залежних від соціальних мереж;

6) принцип соціально-педагогічної деонтології – дотримання високих етичних норм у побудові конструктивних відносин з такими підлітками;

7) принцип технологічності – відтворюваність програми в умовах реального навчально-виховного процесу.

Висновки. Підсумовуючи вищезазначене, ми можемо стверджувати, що соціально-педагогічна робота з підлітками, залежними від соціальних мереж, має ряд своїх особливостей: потребує орієнтації в темі досліджуваної тематики, знання особливостей психічного та фізичного розвитку в цьому віці, знання методів і форм роботи з такими підлітками. Одним з ефективних засобів такого соціально-педагогічного впливу на підлітків, залежних від соціальних мереж, є використання праці як корекційного інструментарію.

Список використаної літератури

1. Абрамов В.Я. Песталоцци: Его жизнь и педагогическая деятельность. Поэзия / В.Я. Абрамов. – СПб. : ПИЭУ, 1893. – 236 с.
2. Балужок В.І. Світ середньовіччя в обрядовості українських цехових ремісників : навч. посіб. / В.І. Балужок. – К. : Альма-матер, 1993. – 104 с.
3. Барабаш Ю.Я. “Знаю человека...” Григорий Сковорода: поэзия / Ю.Я. Барабаш. – М. : Философия. Жизнь, 1989. – 332 с.
4. Белінська О.Н. Сучасні дослідження віртуальної комунікації: проблеми, гіпотези, результати [Електронний ресурс] / О.Н. Белінська, А.М. Жичкіна // Психологія та Інтернет URL. – Режим доступу: www.psychology.ru/internet.
5. Войскунський А.Е. Групова ігрова діяльність в Інтернеті / А.Е. Войскунський // Психологічний журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 143–156.
6. Жичкіна А.М. Соціально-психологічні аспекти спілкування в Інтернеті : навч. посіб. / А.М. Жичкіна. – Миколаїв : ЕРГО, 2002. – 117 с.
7. Каптелин А.Ф. Восстановительное лечение (лечебная физкультура, массаж и трудотерапия) при травмах и деформациях опорно-двигательного аппарата : учеб. пособ. / А.Ф. Каптелин. – М. : Слово, 1969. – 169 с.
8. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты : учеб. пособ. / Г.М. Коджаспирова. – М. : СВЕТ, 2003. – 184 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості: навч. посіб. / Г.С. Костюк. – К. : Альма-матер, 1989. – 132 с.
10. Лавренчук Є.А. Соціальні мережі Інтернет-простору [Електронний ресурс] / Є.А. Лавренчук // Інтелектуальна Росія URL. – Режим доступу: <http://www.intelros.ru/readroom/vox/vox-11-2011/12748-socialnye-seti-internet-prostranstva.html>.
11. Пижугійда В.В. Особистісні особливості студентів-користувачів мережі Інтернет / В.В. Пижугійда // Відомості Таганрозького державного радіотехнічного університету. – 2006. – Т. 68. – № 13. – С. 65–71.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Белолипецва Е.В. Социально-педагогическая работа с подростками, зависимыми от социальных сетей, средствами трудотерапии

В статье обоснована необходимость использования метода трудотерапии в работе с подростками, зависимыми от социальных сетей. Проанализирована история

становления и развития данного вида деятельности в контексте воспитания трудом. Охарактеризованы цель, задачи и принципы программы работы с подростками, зависящими от социальных сетей, средствами трудотерапии.

Ключевые слова: социально-педагогическая работа, зависимость, социальные сети, трудотерапия, коррекция, реабилитация.

Byeloliptseva O. Social and educational work with teens addicted to social networking occupational therapy

The article substantiates the need for a method of occupational therapy in working with adolescents addicted to social networking.

The history of the formation and development of this activity in the context of education work.

Types of employment, which involve client specifically chosen so as to maximize the ability of each person; it is always necessary to take into account individual needs and inclinations. These activities include: the production of products of wood and metal, painted pottery and other arts and crafts, economics, social skills and a variety of outdoor activities (for the elderly). By the occupational therapy process also includes the development of mechanical means of transportation and adaptation to life at home.

Proved that metoyusotsialno pedagogical work with children alezhnomy of social networking is to assist in overcoming addiction by harmonizing the relationships of adolescents with society, an information program and the involvement of teenagers addicted to social networking to work.

Established that occupational therapy today today has its types, namely, art therapy; biblio; zooterapiya (kanisterapiya, horseback riding, dolphin, felinoterapiya); kinesitherapy; music therapy; sand therapy; isotherapy; dance therapy; lyalkoterapiya.

Characterized the goal, objectives and principles of working with adolescents addicted to social networking occupational therapy.

Thus, socio-pedagogical work with young people addicted to social networking has some of its features: needs guidance on the topic studied subjects, knowledge of the mental and physical development at this age, knowledge of methods and forms of work with teenagers.

Key words: social and pedagogical work, dependency, social networks, occupational therapy, correction, rehabilitation.

УКРАЇНСЬКА НАРОДНА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ МАЙБУТНІХ АКТОРІВ

У статті розглянуто українську народну пісню як засіб формування національної свідомості майбутніх акторів. Висвітлено, що в українській народній пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні й естетичні цінності, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючих поколінь у душі високої духовності й моралі. Зауважено, що українська народна пісня є благодатним матеріалом для формування національної свідомості майбутніх акторів у різних видах творчості.

Ключові слова: *пісня, народна пісня, історичні думи, фольклор, національна свідомість, майбутні актори.*

Новітні тенденції сучасної вищої освіти потребують розробки ціннісних підходів до формування національної свідомості майбутніх акторів. Українська народна пісня дає змогу отримати естетичну насолоду, принести радість спілкування з мистецтвом і викликати відповідну реакцію почуттів і думок, залишити слід у духовному світі, тобто закликати суспільство не тільки до відображення, а й до перетворення світу. Тому стає цілком незаперечним вплив української народної пісні на формування різних сторін майбутніх акторів, що включає й національну свідомість.

У дослідженнях філософів, психологів і педагогів безпосередньо чи опосередковано розкриваються певні аспекти процесу виховання національної свідомості особистості (І. Бех, О. Вишневецький, І. Зязюн, І. Касьянов, В. Кремень, М. Стельмахович, Г. Філіпчук, К. Чорна та ін.). Концептуальні положення про визначну роль української народної пісні у вихованні духовності, зокрема національної свідомості, розроблено видатними українськими педагогами та просвітителями (Г. Ващенко, М. Гоголь, Б. Грінченко, М. Драгоманов, І. Нечуй-Левицький, В. Сухомлинський, К. Ушинський, І. Франко, Т. Шевченко та ін.). Проблеми виховання особистості у процесі опанування українською музичною культурою, зокрема, народною піснею в контексті формування національної свідомості розглянуто сучасними дослідниками (В. Андрущенко, Ю. Мандрик, С. Мишанич, Р. Осипець, О. Отич, Л. Стрюк, Л. Філоненко та ін.).

Незважаючи на численні праці в цьому напрямі, слід констатувати неослабний інтерес учених до вивчення феномена української народної пісні, а тема національної свідомості як одна з основних засад націотворення була й залишається в колі філософських і політологічних проблем багатьох країн. Актуальність вивчення зумовлена тим, що національна свідомість є дійовим чинником розвитку сучасних політичних процесів, могутнім підйомом соціальних і духовних перетворень, а також важливою передумовою консолідації нації й суспільства.

Метою статті є висвітлити дієвість використання української народної пісні як засобу формування національної свідомості майбутніх акторів.

Народна пісня є одним із найпопулярніших жанрів музичного мистецтва – це світ культури українського народу, скарбниця людської духовності, що полонить почуття, розум і серце. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючих поколінь у дусі високої духовності та моралі. Українська народна пісня є благодатним матеріалом для формування національної свідомості майбутніх акторів у різних видах творчості.

Виділяючи цю проблему на філософському рівні, В. Андрущенко наголошує на тому, що кожна людина потребує свого власного душевного відтворення. Тому вчений зазначає, що якщо його не відтворить мистецтво, якщо його не відтворить музика, якщо його не відтворить пісня, ми втратимо цілісну особистість [1]. Відомий фольклорист С. Мишанич зазначав, що пісня супроводжує людину все свідоме життя – від колискової до гробової дошки. Вона й донині перебуває в стані активного побутування, отже, сприяє вихованню національної свідомості українців, окреслює провідні ознаки їх психологічного укладу. Без народної пісні, яка осягає свідомість, випробовує й розвиває голосові здібності, емоційну рухливість людини, закладає драматичні основи душі, а найголовніше, дає почуття належності до рідного народу, його духовних скарбів, без пісні нема не те що митця, а й просто людини [7]. Л. Стрюк показує, що всі пісенні жанри усної народної поетичної творчості є невичерпним джерелом пам'яті народу України, в якому дбайливо зберігаються протягом багатьох століть знання про життя в різні історичні часи, звичаєвість і побут. Ці народнопоетичні твори для нас не просто явище минулого, не тільки унікальний історичний документ, а цінний скарб етнічних коштовностей, які в сукупності своїй окреслюють феномен української нації і, промовляючи до прийдешніх поколінь, покликані виплекати в їх душах національну свідомість і гордість за свій народ, його історію й культуру [9, с. 321–322].

Українська людина, що сприймає традиційну народну музику, прагне глибше пізнати свою історію, поетично сконцентровану в думках і піснях [5, с. 138]. За справедливим зауваженням дослідника О. Вишневського, вивчення вітчизняної історії в поєднанні із засвоєнням скарбів рідної мови, звичаїв і традицій, й особливо народної пісні, стало благодатним для справи культивування так званого “стихійного патріотизму” [3, с. 6–7]. Народна пісня для Малоросії, в оцінці М. Гоголя, – це все: поезія, історія й батьківська могила. “Переказ песнею.., – зазначає класик російської літератури й славетний син українського народу, – майже завжди драматичний – ознака розвитку народного духу й діяльності, неспокійного життя, яке довго обіймало” [4, с. 13]. І. Франко справедливо за-

уважає, що саме перлини пісенного народного епосу “виховували нові покоління, вливаючи в них з материнським молоком того самого геройського духу, котрим жили батьки” [9, с. 21]. Досліджуючи українську народну пісню з часів Київської Русі, харківський культуролог і педагог Г. Ващенко виділяє сконцентровані в ній культурно-ментальні цінності: глибокий патріотизм, любов і пошану до батьків, до свого роду, кохання й дружбу, усвідомлення людської честі й гідності, любов до праці, непереможне прагнення до волі та ненависть до рабства, віру в Бога [2, с. 121–138].

Народна пісня, закорінена в язичницьку давнину українства, увібрала традиції ще дохристиянських часів, пізніше правдиво відобразила тернистий шлях історії нашого народу, його надії й сподівання, здобутки та втрати. Співучість нашого народу споконвіку творила його веселу й ліричну вдачу. Пісенно-поетичний фольклор став оберегом звичаїв і традицій та запорукою художньо-інтелектуального зростання нації. Минуле й сучасне, фольклорне й академічне, що органічно взаємодіє в пісенній творчості майбутніх акторів, сприяє формуванню національної свідомості. Українська народна пісня є глибоко закоріненою в обрядову й календарну поезію Київської Русі. Поєднуючись зі співами й ритуальними діями, вона міцно увійшла в повсякденні господарські справи: незмінно супроводжувала календарні польові роботи (сівбу, косовицю, жнива тощо), також щорічні сезонні дати в сільському господарстві (колядки, веснянки, гаївки тощо). Ритуали, що пов’язані з їжею, також супроводжували певні пісні. Князі й інші представники багатих верств населення запрошували на бенкети (пирі) професійних співаків та акторів, яких тримали при своїх дворах.

В епоху національно-визвольної боротьби українського народу було створено сотні героїко-епічних, жартівливих, гумористичних і сатиричних, ліричних пісень і дум – справжній художній пам’ятник нашої історії. Їх величезна роль у патріотичному вихованні українців неоціненна. Глибоко народними за ритміко-інтонаційною основою є й професійні здобутки українського музичного мистецтва – духовні й світські канти, хорові духовні композиції тощо. Національний дух, його міцність і привабливість виражалися різними стилями й жанрами.

Формуванню національної свідомості майбутніх акторів сприяють українські народні пісні, історичні думи, легенди про героїчну минувшину.

Так, до пісень героїчного напрямку належать прославлені на весь світ українські думи, історичні пісні про військові події, походи наших пращурів, боротьбу з чужоземними загарбниками. У цих піснях відображені не лише перемоги, а й поразки, невдачі в боротьбі з ворогами. Це часто сумні й тужливі, тривожні твори, у яких виливається біль за втраченою свободою, покинутим рідним краєм.

У козацьких піснях реалістична конкретність переплітається з емоційною наснаженістю, символічно-метафоричною образністю. Герой пісень – запорожець, козак (козаченько), лицар українського духу й чину. Це улюблений народний герой, який долає всі життєві перешкоди, захищає

рідну землю від загарбників, перемагає ворога й виганяє його за межі України. Козак – найвищий ідеал оборонця Вітчизни, якому притаманні, як правило, лицарська мораль, духовність.

У стрілецьких піснях прославляється героїзм українських лицарів у боротьбі з ворогами рідного народу: “бурею битва гриміла”, “від крові земля червоніла”, “тверда, мов сталь, стрілецька груди”, “лунає клич, луна стрімкий: вперед, вперед, у бій святий”, “у ворожій серці смертний жах”. Стрільці не могли допустити, щоб ворожі заїди господарювали на нашій землі, знущалися з рідного народу, паплюжили його мову, культуру. Адже, якщо ворога не вигнати зі своєї землі, “буде лях проклятий батьками орати, матерями волочити”. Історія виникнення стрілецьких пісень нараховує близько вісімдесяти років, але за радянської влади вони замовчувалися. Складали їх спілки січових стрільців, що були сформовані на початку ХХ ст. на основі добровільних товариств “Січ” та “Сокіл-Батько”. Численні гуртки проводили значну культурно-просвітницьку роботу, у роки Першої світової війни брали участь у військових операціях. Серед січових стрільців були талановиті поети (Л. Лепкий, Р. Купчинський, С. Чарнецький). Завдяки їхнім зусиллям і з’явилися стрілецькі пісні. Поняття “стрілецька пісня” в українську фольклористику ввів О. Правдюк, визначивши її як різновид фольклору, що охоплює пісенний шар із досить окресленим тематичним колом, що пов’язане з історичним етапом, життям і побутом певного середовища. Фольклорист зазначає: “Стрілецька пісня, яка становить складову частину українського фольклору, водночас має власне, самобутнє й неповторне обличчя, цілий ряд характерних особливостей, зумовлених виникненням стрілецької пісенності в умовах війни, розбудови самостійності держави” [8].

Низка пісень січових стрільців військово-політичного характеру (відображають повстання на західноукраїнських землях проти царських і польсько-шляхетських військ у 1915 р., заклик до бою, відданість справі рідного краю), а також побутово-ліричного характеру (прощання, кохання стрільця й дівчини, передчуття смерті). Своєрідним національним гімном стала пісня “Гей, у лузі червона калина”. Лейтмотив пісні – патріотичні поривання української молоді Галичини визволити Україну від царського гніту.

Ой, у лузі червона калина похилилася,
 Чогось наша славна Україна зажурилася,
 А ми тую червону калину підіймемо,
 А ми нашу славну Україну, гей, гей, розвеселимо!
 Марширують наші добровольці у кривавий стан,
 Визволяти братів-українців з московських кайдан.
 А ми наших братів-українців визволимо,
 А ми нашу славну Україну, гей, гей, розвеселимо!
 Гей, у полі ярої пшенички золотистий лан,
 Розпочали стрільці українські з ворогами тан!

А ми тую ярую пшеничку зберемо,
А ми нашу славну Україну, гей, гей, розвеселимо!
Як повіє буйнесенький вітер з широких степів,
А ми нашу славну Україну, гей, гей, розвеселимо!

Серед символів пісні – червона калина як прообраз України. Золотистий лан – це символ доброго врожаю й віри в перемогу народу [8].

Пісенний фольклор національно-визвольної боротьби українського народу 40–50-х рр. ХХ ст. суворо переслідувався до початку 1990-х рр. У переважній більшості це пісні, тексти яких часто нагадують історичні пісні, а наспіви, запозичені з відомих мелодій (“Вперед, хто живий! Бо найвищий вже час прогнати катів з України”), позначені особливостями індивідуальної поезії. Ці пісні передають захоплення красою, мужністю, сміливістю, нескореністю духу “Слава не загине, січова слава”, звернені до пам’яті славних предків “ми, українські партизани, – потомки славних козаків”.

Самобутнім жанром українського фольклору є думи, які, за загальним визнанням учених багатьох країн, є гордістю й окрасою не лише вітчизняної, а й світової культури. Доцільно майбутнім акторам пояснити, що таку високу й одноставну оцінку вчених різних національностей українські думи одержали за своє ідейне спрямування, прояви лицарського духу й неповторну поетику, художню образність. Зміст дум розкриває споконвічну традиційну прив’язаність українців до рідної землі, родючих чорноземів, якими їх обдарувала природа. Для наших предків-лицарів не було нічого гіршого, як жити далеко від рідного краю, землі батьків і дідів, на чужині. На чужій землі козаки завжди “журяться журно”. Такі козаки “утопили головоньку у чужую стороньку, у чужую стороньку та на чужу чужиньку” [6].

Важливо, щоб майбутні актори зрозуміли, що в житті козаків домінували національні, родинні цінності. З пісень і дум бачимо, що вони називали себе “панове браття”, старших величали з глибокою пошаною “батьком”, до молодших зверталися “сину”, “доню”, “внучку”, їхніми ідеалами було змістовне й заможне щасливе родинне життя, духовно багата українська родина, вільна праця. Вони прагнули до того, щоб Україна була міцною, великою родиною, тоді їй не страшні будуть ніякі вороги.

Такі пісні викликають у майбутніх акторів радість, бадьорість, формують оптимістичне світосприймання. У них виникає бажання втілювати в життя те, про що вони співають, коли зичать доброї вдачі працьовитим людям. Під впливом патріотичних пісень студенти стають добрішими, справедливішими, милосерднішими. Майбутні актори переконуються в тому, що патріотичні пісні збагачують людей глибокими, духовними якостями, формують національну свідомість.

Висновки. Таким чином, у професійній підготовці майбутніх акторів значне місце посідає українська народна пісня, у якій сконцентровано широку гаму людських почуттів, світоглядну культуру й поетичність світо-

сприйняття, інші особливості національно-культурної ментальності, відображено самотутні картини народного життя, звичаї, минуле й сучасне, що збагачує духовні традиції та є дієвим чинником формування національної свідомості.

Це питання не вичерпує всіх можливостей означеної проблеми й тому потребує подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В.П. Мистецька освіта в системі формування педагога ХХІ століття / В.П. Андрущенко // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти. : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2004. – Вип. 1(6). – С. 3–5.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
3. Вишневський О. Ще раз про народження громадянина: Національне і громадянське усучасному українському вихованні / О. Вишневський // Освіта. – 2002. – С. 6–7.
4. Гоголь М. О малороссийских песнях / М. Гоголь // Пісенний вінок: Українські народні пісні з нотами. – К. : Криниця, 2009. – С. 9–13.
5. Єгорова І.В. Управління процесом формування національної самосвідомості на уроках музики в сучасних умовах / І.В. Єгорова // Управління національною освітою в умовах становлення і розвитку української державності : матеріали всеукр. наук.-практ. конф. – К. : ІЗМН, 1998. – С. 137–140.
6. Нудьга Г.А. Українська пісня в світі / Г.А. Нудьга. – К. : Музична Україна, 1989. – 507 с.
7. Руснак І.Є. Український фольклор : навч. посіб. / І.Є. Руснак. – К. : Академія, 2012. – 304 с.
8. Стрюк Л.Б. Пісенна етнологія України : навч. посіб. з народознавства / Л.Б. Стрюк, М.І. Стрюк, Ф.З. Ялович. – К., 1994. – 332 с.
9. Франко І. Твори в 20-ти томах / І. Франко. – К. : Держлітвидав, 1955. – Т. 16. – 467 с.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2014.

Белозуб Л.Н. Украинская народная песня как средство формирования национального сознания будущих актеров

В статье рассмотрена украинская народная песня как средство формирования национального сознания будущих актеров. Раскрыто, что в украинской народной песне отражается мировоззрение народа, его морально-этические и эстетические ценности, педагогический гений, многовековой опыт воспитания подрастающих поколений в духе высокой духовности и морали. Подчеркнуто, что украинская народная песня является благодатным материалом для формирования национального сознания будущих актеров в различных видах творчества.

Ключевые слова: *песня, народная песня, исторические думы, фольклор, национальное сознание, будущие актеры.*

Belozub L. Ukrainian folk song as a means formation of national consciousness the future actor

The article considers the Ukrainian folk song as a means of creating a national consciousness of the future actors. Displaying reflected in Ukrainian folk songs worldview people, its ethical and aesthetic values, pedagogical genius, a century of experience educating the younger generation in the spirit of spirituality and morality. Emphasizes that the Ukrainian folk song is a fertile material for the formation of national consciousness future actors. In this direction, there is a lot of research. Scientists are interested in studying the phenomenon of Ukrainian folk song, and the theme of national identity remains in the range of political

and philosophical problems of many countries. National consciousness is a powerful factor in the development of modern political processes, the powerful rise of social, political, spiritual transformation, an important prerequisite for the consolidation of the nation and society. Ukrainian folk song truthfully reflected the thorny path of in history of the people, their hopes and despair, achievements and losses. She accompanied the calendar field slaves (sowing, haymaking, harvesting, etc.) and annual seasonal dates (Christmas carols, stoneflies, etc.). In the era of the national liberation struggle of the Ukrainian people have created hundreds of heroic, humorous and satirical, lyrical songs and doom. Formation of national consciousness of the future actors contribute Ukrainian folk songs, historical дума, the legends of the heroic past. Noted that in training future actors occupies an important place Ukrainian folk song which reflects wide range of human emotions, features of the national culture, paintings of folk life, customs, past and present, that enriches the spiritual traditions and is an effective factor in the formation of national consciousness.

Key words: *song, folk song, historical дума, folklore, national consciousness, future actors.*

УДК 615.1:37.014.24:378.147

Л.Г. БУДАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДЛЯ ФАРМАЦЕВТИЧНОЇ ГАЛУЗІ В УКРАЇНІ

На основі аналізу наукової літератури висвітлено становлення фармацевтичної освіти в Україні. Визначено принципи підготовки фахівців фармацевтичної галузі.

Ключові слова: фармація, фармацевтична галузь, діагностика знань, ліцензійні інтегровані іспити.

Людина, духовність, мораль – головна парадигма освіти III тисячоліття. Освіта в сучасних умовах є могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу, відтворення інтелектуальних і продуктивних сил суспільства, запорукою громадянського миру і майбутніх успіхів у зміцненні й утвердженні авторитету України як суверенної, незалежної, демократичної, соціальної та правової держави – повноправного члена європейської та світової спільноти.

Принципи ефективного функціонування системи вищої освіти в третьому тисячолітті були сформульовані на міжнародному семінарі ЮНЕСКО “Сучасна політика в галузі реформ вищої освіти” (Пекін, 1988 р.) і закріплені програмним документом ЮНЕСКО “Реформа і розвиток освіти” (1995 р.), “Всесвітньою декларацією про вищу освіту для XXI ст.: підходи і практичні заходи” (1998 р.) та міжнародною ювілейною конференцією ЮНЕСКО-СЕПЕС “Вища освіта в XXI ст.: її роль і внесок у розвиток суспільства” (Бухарест, 2002 р.). До них належать принципи випереджувального навчання, гуманізації, безперервності освіти. Міжнародними документами проголошено рівноправний доступ до вищої освіти, новаторські підходи у сфері освіти, вдосконалення управління тощо. При цьому наголошено, що на новому етапі розвитку цивілізації конкуренція між державами переходить з економічного простору в інтелектуальний [2].

Фармацевтична Державна програма забезпечення населення лікарськими засобами на 2004–2010 рр., а також Концепція розвитку фармацевтичного сектору галузі охорони здоров'я України, прийнята відповідно до рекомендацій ВООЗ “Фокус на пацієнта” і затверджена Наказом МОЗ України від 18 грудня 2007 р. № 838, зазначають актуальність розробок і впровадження фармакоеконічного аналізу для оптимізації лікарського забезпечення. У Концепції передбачається реалізація тези: навчання провізорів протягом життя. Тому актуальним є опрацювання моделі інтегрованої системи навчання фармацевтичних працівників упродовж професійного життя на прикладі фармакоеконічного аналізу як перспективного напрямку діяльності провізорів. Також Концепція зауважує на перспективності інформатизації у фармації шляхом створення комп'ютерних інформаційних систем і баз даних (БД), у тому числі для моніторингу стану фармацевтичної освіти [3; 8].

Стан сучасної фармацевтичної освіти відображено в наукових статтях Б. Зіменковського, А. Котвицької, Р. Лесика, В. Черних та ін. Багатоаспектними є дослідження, предметом та об'єктом яких виступають освітня підготовка, стан, процес функціонування фармацевтичних кадрів в Україні, здійснені Р.М. Пінняжком, Б.Л. Парновським, Д.С. Волохом, О.Л. Громом, О.М. Заліською, З.М. Мнушко, А.С. Немченко, М.С. Пономаренком, В.М. Толочком, М.Л. Сятинею.

Мета статті – визначити особливості професійної підготовки спеціалістів фармацевтичної галузі.

Системно до сьогодні не вивчено комплексу проблемних питань сучасної підготовки спеціалістів для фармацевтичної галузі, зокрема його мотивацію, інформатизацію, потребу в нових спеціалістах, історичного й наукознавчого процесу формування напрямів підготовки кадрів для фармацевтичної галузі. Новизна розгляду цього питання полягає в історичному, наукознавчому аналізі підготовки кадрів для фармацевтичної галузі.

Фармацевтична освіта – це безперервний (уродовж усього життя) цілеспрямований процес розвитку й виховання особистості у процесі реалізації освітньо-професійних програм і послуг (діяльності) в межах та поза межами загальної (або професійно-технічної) середньої, вищої та післядипломної освіти за денною, вечірньою та заочною (або дистанційною) формами навчання [5]. Може бути й таке визначення – рівень професійної кваліфікації спеціаліста, отриманий у навчальних закладах I–IV рівня акредитації на базі повної (або неповної) середньої освіти, що підтверджено відповідним дипломом, який дає змогу займатися певною фармацевтичною діяльністю. Рівень освіти визначається вимогами й попитом фармацевтичної галузі на кваліфіковані кадри.

З 1805 по 1919 рр. підготовка фармацевтів здійснювалася за схемою: учень аптекаря – помічник аптекаря (гезель) – провізор – магістр фармації. У сфері фармації у середні віки в Україні кадри готувалися у процесі ремесляної підготовки учнів в аптеках, після 4-річного навчання в гімназії. Через три роки учню давали змогу скласти іспит на медичному факультеті університету й отримати звання аптечного помічника (гезеля). Відпрацювавши ще три роки в аптеці, він мав право слухати лекції в університеті на провізорських курсах. При такій формі підготовки тільки здібні й наполегливі учні оволодівали знаннями й отримували вчену ступінь магістра фармації. Вчені (Ф.І. Гізе, Г.Г. Корритарі, Я.М. Громов, Л.О. Ванноті та ін.) внесли значний вклад у розвиток фармацевтичної науки й практики, який із вдячністю цінується нащадками. Першим осередком фармацевтичної освіти на Русі був Аптекарьський приказ (1736 р.), де готували лікарів, лікарських і аптекарських учнів. Власники аптек були зацікавлені в дешевій робочій силі, а тому практично не готували спеціалістів з вищою освітою. У 1798 р. у Військово-хірургічній академії (м. Санкт-Петербург) була відкрита перша кафедра фармації, а в 1884 р. вийшов перший підручник з фармакогнозії (Львівській університет) [2; 5].

Вища фармацевтична освіта в Україні бере початок з часів заснування Імператорського Харківського університету (1805–1919) та відкриття

кафедри фармації та лікарської словесності, затвердження трьох фармацевтичних звань: “аптекарьський помічник”, “провізор” і “магістр фармації”. За роки існування Імператорського Харківського університету отримали фармацевтичне звання та прослухали лекції понад 5000 осіб. Пізніше кафедри фармації, які готували аптечних працівників, існували тільки при медичних факультетах університетів. У XVIII ст. сформувались фармацевтичні дисципліни (табл. 1). Протягом наступних часів навчальні плани неодноразово змінювались і удосконалювались.

Таблиця 1

**Навчальний план для вищих освітніх
фармацевтичних закладів кінця XVIII ст.**

Предмети	Всього годин
Анатомія і фізіологія людини	84
Ботаніка	168
Гігієна	56
Латинська мова	128
Математика	168
Загальна біологія з паразитологією	58
Розвиток фарм. справи та її організація	28
Технологія лікарських форм	230
Фармакогнозія	168
Фармакологія	56
Фізика	154
Хімія аналітична	224
Хімія неорганічна	168
Хімія органічна	168
Хімія фармацевтична	196

Перший фармацевтичний інститут було відкрито у Німеччині – в 1795 р. (м. Ерфурт); у Росії – в 1919 р. (м. Ленінград); в Україні – 1921 р. (м. Харків, за ініціативою проф. М.О. Валяшко), а 1 березня 1924 р. відбувся випуск перших 58 фахівців з вищою фармацевтичною освітою, які отримали диплом Харківського фармацевтичного інституту. У 1913 р. в Україні функціонувало 1067 аптек: 716 – сільських, 353 – міських. З 1864 р. на всіх з'їздах фармацевтів (1864, 1889, 1899, 1909 рр.) лунали вимоги про необхідність підвищення якості та вдосконалення фармацевтичної освіти.

Розпад Радянського Союзу, економічний розлад у перші роки незалежності України негативно позначились на розвитку фармацевтичної освіти в усіх країнах СНД. Характерна риса того часу: закриття діючих фармацевтичних факультетів; об'єднання фармацевтичних вузів з медичними; різке погіршення стану оснащення. Але стрімкий розвиток фармацевтичної науки та якісні зміни в галузі вплинули на відродження освіти. З 1992 р. фармацевтична освіта зайняла свою нішу у вищій освіті й почала розвиватись у декількох напрямках. Постійний аналіз потреб галузі ставив завдання підготовки спеціалістів високої кваліфікації для різних фармацевтичних підприємств [1].

До 1991 р. підготовку спеціалістів в Україні здійснювали лише за спеціальністю – “Фармація” на базі 3-х вузів: Харківського фармацевтич-

ного інституту та фармацевтичних факультетів Запорізького та Львівського медичних університетів [4].

У кінці ХХ ст. перед фармацевтичною галуззю України постали нові масштабні завдання, які вимагали якісно нового підходу до підготовки фармацевтичних кадрів, перегляду діючих навчальних планів і програм. У період з 1992 по 2013 рр. з'являються нові спеціальності: “Клінічна фармація”, “Технологія фармацевтичних препаратів”, “Технологія парфюмерно-косметичних засобів”, “Лабораторна діагностика”, “Біотехнологія БАР”, “Екобіотехнологія”, “Економіка підприємства”, “Маркетинг”, “Менеджмент”, “Аналітичний контроль якості хімічних лікарських сполук”, “Виробництво фармацевтичних препаратів”, які відображають різноплановість та інтенсивність розвитку фармації [7]. Це вимагає не тільки різноплановості й високих темпів нарощування кількісного складу кваліфікованих спеціалістів, але й підвищення рівня якості їхньої фахової підготовки.

На сьогодні підготовку фахівців здійснюють фармацевтичні й хіміко-технологічні факультети медичних університетів і академій, які функціонують у багатьох містах України (Вінниця, Дніпропетровськ, Донецьк, Запоріжжя, Івано-Франківськ, Луганськ, Львів, Київ, Кривий ріг, Одеса, Тернопіль, Чернівці, Чернігів, Ужгород і Сімферополь).

Подальший розвиток галузі відповідно до європейських стандартів розставив ще декілька акцентів у колі аспектів діяльності провізора. Популярності набули спеціалізації, завдяки яким майбутній випускник має додаткову можливість працевлаштування за суміжною або вужчою спеціальністю.

Пропонуємо навчальний план фармацевтичного факультету на 2007–2008 н. р. (табл. 2).

Таблиця 2

Навчальний план 2007–2008 н.р.

Назва дисципліни	Всього годин
1	2
<i>Гуманітарна та соціально-економічна підготовка</i>	
Українська мова (за професійним спрямуванням)	54
Історія України	108
Правознавство	54
Соціологія	54
Культурологія	54
Політологія	54
Філософія	108
Релігієзнавство	54
Латинська мова	144
Історія медицини та фармації	54
Іноземна мова (за професійним спрямуванням)	342
Фізичне виховання	216
Психологія	54
Економічна теорія	108
Етика і деонтологія у фармації	54
<i>Всього</i>	<i>1512</i>

Продовження табл. 2

1	2
<i>Природничо-наукова підготовка</i>	
Анатомія людини	90
Нормальна фізіологія	126
Біологія з основами генетики	108
Біологічна фізика	162
Вища математика	162
Неорганічна хімія	216
Інформаційні технології у фармації	162
Мікробіологія з основами іммунології	216
Фізичні методи аналізу та метрологія	54
Медична ботаніка	216
Аналітична хімія	324
Органічна хімія	324
Фізична та колоїдна хімія	180
Біологічна хімія	216
Комп'ютерні технології у фармації	108
Патологічна фізіологія	162
Стандартизований тестовий іспит	36
<i>Всього</i>	<i>2862</i>
<i>Професійна підготовка</i>	
Фармакогнозія	324
Аптечна технологія лікарських засобів	324
Фармацевтична хімія	540
Фармакологія	378
Організація та економіка фармації	306
Промислова технологія лікарських засобів	216
Фармакотерапія	108
Лабораторна діагностика	108
Клінічна фармація	324
Менеджмент та маркетинг у фармації	342
Медичне та фармацевтичне товарознавство	180
Токсикологічна хімія	198
Біофармація	54
Охорона праці в галузі	36
Екстремальна медицина	144
Патентознавство	54
Фармацевтичне законодавство	90
Ресурсознавство лікарських рослин	72
Стандартизація лікарських засобів	72
Технологія лікарських косметичних засобів	90
Належна фармацевтична практика	108
Гігієна у фармації з основами екології	144
Безпека життєдіяльності населення	54
Перша долікарська допомога	54
Спеціалізація за вибором	216
<i>Всього</i>	<i>4536</i>

Продовження табл. 2

1	2
Курси за вибором	432
Навчальна та виробнича практика	1134
Державні випускні іспити	324
<i>Всього за 5 років підготовки</i>	10800

Фармація вступила на шлях плідного розвитку як самостійна галузь у системі охорони здоров'я та вимагає якісної підготовки кадрів за всіма напрямками фармацевтичної діяльності.

Контроль якості вищої фармацевтичної освіти та пов'язані з цим моніторингові дослідження на національному рівні в тій чи іншій формі реалізовані в багатьох європейських країнах. Студенти й випускники вищих фармацевтичних навчальних закладів європейських країн проходять зовнішнє оцінювання або акредитаційні процедури.

З 1991 р. вища фармацевтична освіта України запроваджує передовий досвід розвинутих країн, що зумовлене загальними тенденціями демократизації українського суспільства, збільшенням відкритості України.

З 2000 р. узгоджено принципи підготовки фахівців фармацевтичної галузі з кращими досягненнями світової вищої фармацевтичної школи шляхом уведення до навчання спеціалістів фармації стандартизованої процедури діагностики професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтичної галузі – ліцензійні інтегровані іспити за спеціальністю “Фармація”.

Система ліцензійних інтегрованих іспитів є комплексом засобів стандартизованої діагностики рівня професійної компетентності, що є складовою державної атестації студентів, які навчаються за спеціальностями напрямів підготовки “Медицина” і “Фармація”, та лікарів (провізорів), які проходять первинну спеціалізацію (інтернатуру), у вищих закладах освіти незалежно від їх підпорядкування [6].

Ліцензійний інтегрований іспит включає один, два або три окремі тестові екзамени відповідно до вимог підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями. Зміст тестових екзаменів ліцензійного інтегрованого іспиту щорічно затверджується Міністерством охорони здоров'я України й відповідає освітньо-професійним програмам, які затверджуються Міністерством освіти України.

Ліцензійні інтегровані іспити “Крок 1 Фармація”, “Крок 2 Фармація” впроваджені у вищих навчальних закладах відповідно до чинних нормативно-правових документів з метою уніфікованого контролю якості підготовки спеціалістів. Ліцензійний іспит складається з метою встановлення відповідності рівня професійних знань і вмінь студентів вищого фармацевтичного закладу освіти (фармацевтичних факультетів) мінімально необхідному рівню кваліфікації відповідно до державних кваліфікаційних вимог.

Завданням зовнішнього оцінювання студентів вищого фармацевтичного закладу й фармацевтичних факультетів як складової забезпечення ефективності системи освіти є виконання двох функцій:

- об'єктивне вимірювання навчальних досягнень випускників ВНЗ;
- моніторинг якості освіти на національному рівні.

Висновки. Введення в систему вищої медичної та фармацевтичної освіти процедури зовнішнього незалежного тестування – це значний крок уперед у підвищенні мотивації до навчання, а отже, у покращенні якості освіти.

Фармацевтична освіта складна й гетерогенна соціальна система цілеспрямованої підготовки й удосконалення практичних і науково-педагогічних фармацевтичних кадрів. Відповідно до принципів світової системи освіти в ХХІ ст., в основі моделі сучасної фармацевтичної освіти закладена етика професії, цілісність особистості та світосприйняття, фармацевтична культура і свідомість.

Перспективою використання результатів дослідження є здійснення аналізу шляхів підготовки та використання фармацевтичних кадрів Європи.

Список використаної літератури

1. Алюшин М.Т. Шляхи перебудови фармацевтичної науки в СРСР / М.Т. Алюшин // Фармац. журн. – 1989. – № 6.
2. Черних В.П. Історія фармації України / В.П. Черних, І.А. Зупанець, З.Н. Мнушко та ін. – Х., 1995.
3. Чупандина Е.Е. Развитие фармацевтического образования в условиях модернизации / Е.Е. Чупандина // Фармация. – 2010. – № 7. – С. 46–49.
4. Черних В.П. Українська фармацевтична академія 1921–1996 рр. / В.П. Черних, І.А. Зупанець, З.Н. Мнушко та ін. – Х., 1996.
5. Черних В.П. Стратегія підготовки кадрів для отрясли / В.П. Черних // Ліки і здоров'я. – 1998. – № 8.
6. Черних В.П. Концептуальні аспекти реформування фармацевтичної галузі / В.П. Черних // Вісник фармації. – 2001. – № 1.
7. Черних В.П. Будущее фармотрасли – за професійними кадрами: доклад / В.П. Черних // Еженедельник АПТЕКА. – Х., 2007. – С. 6–7.
8. A web-based tool for teaching pharmacy practice competency / L. Zlotos, L. Kayne, I. Thompson etc. // American journal of pharmaceutical education. – 2010. – Vol. 74, № 2, Article 27. – P. 1–6.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2014.

Буданова Л.Г. Особенности профессиональной подготовки студентов для фармацевтической отрасли

На основе анализа научной литературы представлено становление фармацевтического образования в Украине. Определены принципы подготовки специалистов фармацевтической отрасли.

Ключевые слова: *фармация, фармацевтическая отрасль, диагностика знаний, лицензионные интегрированные экзамены.*

Budanova L. Particulars of students' professional training for pharmaceutical branch

People, spirituality, morality are the main paradigm for education. Education in modern terms is a powerful factor for the development of the spiritual culture in Ukrainian peo-

ple, play smart and productive forces of society and guarantee civil peace and future progress in strengthening and consolidation of Ukraine as a sovereign, independent, democratic, social and law – a member of the European and world community.

On the basis of analysis of scientific literature the analysis of pharmaceutical education foundation is conducted in Ukraine. Principles of specialists' training for pharmaceutical industry are also analysed in the article.

Pharmaceutical education is a continuous development and education of the person through the implementation of educational and vocational programs and services.

Introduction to medical high education and pharmaceutical high education licensed test exams for determining of minimum competence level of professional knowledge for future pharmacists and physicians is a significant step forward in increasing the motivation to learn, and thus to improve the quality of education.

Pharmaceutical education is a complex and heterogeneous social system that is focused on the training and improvement of practical and scientific-pedagogical personnel pharmaceuticals. According to the principles of global education new modal of pharmaceutical education has based on modern pharmaceutical education embedded professional ethics, integrity, personality and outlook, pharmaceutical culture and consciousness.

Key words: *pharmacy, pharmaceutical industry, diagnostics of knowledge, licensed integrated examinations.*

КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАБУТА ГУМАНІСТИЧНА ЧЕСНОТА

У статті висвітлено основні універсальні гуманістичні чесноти людини інформаційного суспільства, чільне місце серед яких посідає компетентність. Визначено чесноти, які формують людину як особистість. Використано підхід до розуміння компетентності від протилежного поняття “некомпетентність”. Наведено приклади прояву некомпетентності в освітній сфері. Доведено, що “компетентність” як придбану чесноту слід додати до переліку універсальних чеснот, які набувають значущості в інформаційному суспільстві, особливо в освітній сфері.

Ключові слова: виховання, етика, природні чесноти, придбана чеснота, компетентність, вчитель, соціальна компетентність.

Немає сумніву, що формування й розвиток інформаційного, знаннєвого суспільства в умовах оголошеної Генеральною Асамблеєю ООН “Освіти для стійкого розвитку” передбачає розробку нової парадигми освіти, пошук нових підходів до філософського осмислення освіти. Під освітою для стійкого розвитку розуміється “процес і результат прогнозування та формування людських рис – знань, умінь, навичок, ставлень, стилю діяльності людей і співтовариств, рис особистості, компетентностей, що забезпечують постійне підвищення якості життя” [3]. Одним із чинників “прориву до якісно нової освіти” називають поняття “достатньої життєвої та соціальної компетентності”, яке запроваджено в Україні наприкінці 90-х рр. ХХ ст. [17].

Згідно з цими документами, концептуальною основою оновлення змісту освіти є компетентнісний підхід, під яким розуміється “спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості”. При цьому, на думку науковців, ключові компетентності сприяють досягненню успіхів у житті, продуктивності та конкурентноздатності на ринку праці, скороченню безробіття завдяки розвитку гнучкого, кваліфікованого трудового потенціалу людини, розвитку середовища для інноваційних перетворень [14;16].

Залишаючи поза увагою аналіз визначень концептуального змісту терміну “компетентність”, зауважимо на зв’язку компетентнісного підходу з концепцією випереджальної освіти [5]. Ідея випереджальної освіти передбачає, окрім отримання глибоких, стійких знань у галузях науки й техніки, спрямованість на розвиток здібностей особистості практично використовувати отримані знання для управління і вдосконалення майбутніх технологічних процесів у різних сферах людської діяльності. Така модель має бути, в першу чергу, спрямована на формування глобальної сфери розуму [8]. Варто зазначити, що протягом ХVІІІ ст. розум дійсно розглядався як універсальна, загальна й головна константа людини, був оголошений абсолютно автономним органом осягнення світу, справжнім суддею у всіх справах людських. Цінність розуму припускала також і віру в природну

впорядкованість і розумність самого світу, нібито іманентно пронизаного логосом, переконаність у здібностях людини досягнути цей світ й влаштування його на розумних засадах [9]. Упродовж XIX ст. панувало переконання в тому, що людина володіє не тільки розумом. Не меншою мірою їй властива вольова активність, здатність практично, реально перетворювати навколишній світ з метою задоволення власних потреб [10].

Проте в західноєвропейській філософії, від останньої третини XIX ст., з'являється проєкт критики розуму та його цінностей. Як пізніше напише Ю. Хабермас: "Розум сам руйнує людське, гуманність, яка виникає саме завдяки розуму... процес освіти з самого початку зобов'язаний своїми імпульсами інстинкту самозбереження, який калічить і деформує розум, тому що затребуваним виявляється тільки розум, як він існує у формі цілераціонального підкорення і підпорядкування природи інстинктів, тобто інструментального розуму" [24].

Як стверджує "Антропологічний маніфест", XX ст. стало століттям Бажань. Людина в межах західної цивілізації непомітно для себе перетворилась на нестримного споживача. Потрапивши в цілковиту залежність від гедоністичного принципу задоволення своїх споживчих інтересів, людська істота стала "людиною, що споживає" – homo consumens [10]. Виникає питання: яким буде XXI ст., якщо не зупинити негативні тенденції, які ведуть до того, що саме історичне існування стає проблематичним? У зв'язку з цим особливого значення набуває створення таких умов у начальновиховному процесі, які б сприяли розумінню, вихованню і самовихованню основних, гуманістичних чеснот особистості.

Метою статті є доведення, що серед основних універсальних гуманістичних чеснот людини інформаційного суспільства чільне місце посідає компетентність.

Слід відзначити, що компетентнісний підхід в освіті є предметом наукового пошуку західних (В. Ландшеєр А. Мейхью, Дж. Равен, Лайн і Сайн Спенсери, Р. Хайгерті, Е. Шорт та ін.), російських (В. Байденка, О. Бермуса, І. Зімньої, І. Фруміна, А. Хуторського та ін.) та українських вчених (Н. Бібік, І. Гудзик, Я. Кодлюк, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, Ж. Таланової, Г. Терещук та ін.). Результати аналізу наукової літератури дають підставу констатувати, що ідеї, поняття компетентнісного підходу й сьогодні є дискусійними. У цьому контексті нашу увагу привернула думка італійського вченого-енциклопедиста А. Печчеї, ініціатора створення Римського клубу. Він зазначає, що "...сутність проблеми, яка постала перед людством на нинішній стадії його еволюції, полягає саме в тому, що люди встигають адаптувати свою культуру відповідно до тих змін, які самі ж вносять у цей світ, і джерела цієї кризи лежать всередині, а не поза людською істотою..." І вирішення всіх цих проблем має виходити, насамперед, зі зміни самої людини, її внутрішньої сутності. Питання в підсумку зводиться до людських якостей і шляхів їх удосконалення, адже лише через розвиток людських якос-

тей, здібностей можна домогтися зміни всієї, орієнтованої на матеріальні цінності цивілізації і використовувати весь її величезний потенціал для благих цілей [15]. Власне кажучи, цей висновок підтримується більшістю праць як іноземних, так і вітчизняних філософів.

Щодо цілісної сукупності внутрішніх якостей особистості, які втілюють людський ідеал в його моральній досконалості, то, згідно з філософським визначенням, вона трактується як доброчесність. Доброчесність є фундаментальним моральним поняттям, яке характеризує готовність і здатність особистості свідомо і твердо слідувати добру [23]. Дослідженню феномена “доброчесність” присвячена філософська праця А. Макінтайра “Після чесноти”, зміст якої полягає у спробі окреслити шлях подолання морального хаосу й безладдя нашої доби через відродження глибинної етики чеснот, властивих їй реальних критеріїв блага й досконалості [12]. А. Макінтайр виокремлює природі чесноти три взаємопов’язаних аспекти. Це, по-перше, доброчесність, яка являє собою якість людини, котра формується в ході її участі в різних соціальних практиках. Завдяки цьому людина стає здатною реалізувати внутрішні блага-цілі – ті, які конституують ці види практик. Беручи участь у практиках, людина розвиває в собі як специфічні особистісні якості, необхідні для досягнення внутрішніх цілей-благ конкретних практик, так і комунікативні якості, або чесноти, необхідні для взаємодії з іншими учасниками практик. Йдеться про справедливість, мужність і правдивість.

По-друге, доброчесність – це якість, завдяки якій людина виявляється здатною вибудувати все своє життя як послідовний наратив, єдність і цілісність якого задається перспективою пошуку вищої мети як блага всього її життя, і протистояти всім спокусам, проявам зла, з якими вона може зіткнутися в процесі цього пошуку. Саме в контексті життєвих наративів конкретних моральних суб’єктів відбувається вирішення конфліктів між цінностями й нормами різних практик, що часто виникають між їх учасниками.

По-третє, А. Макінтайр визначає доброчесність у контексті традицій родини, роду, суспільства, міста, держави тощо, адже саме традиції задають контекст розвитку практик і пошуку блага морального суб’єкта.

Варто зауважити, що, описуючи природу чесноти в контексті цих трьох аспектів – практики, наративної єдності життя і традиції, А. Макінтайр стверджує, що будь-яка чеснота й мораль (як сфера чеснот), історично, культурно й соціально детерміновані. В античному світі термін “чеснота” (*αρετή*), згідно із дослідженням О. Лосєва, крім “моральної досконалості” позначав “добротність”, “доблесть”, “гідність”, “шляхетність”, “вихованість”, “досконалість”, “душевну” або “духовну силу” [11].

За Платоном, вища “чеснота” – “мудрість”, яка відповідає спогляданню вічних ідей. Цілеспрямованому й активно діючому розуму відповідає “мужність”. Нарешті, “досконала чуттєвість” (є непростим концептом – *σωφροσύνη*, який важко перекласти точно на будь-яку європейську мову) означає сукуп-

ність таких якостей людини, як помірність, самоконтроль, стриманість і розсудливість, чи інакше “Нічого зайвого” і “Пізнай самого себе”.

За Аристотелем, “чеснота” – це внутрішній порядок або склад душі; середина між пануванням чистого розуму й оголеної чуттєвості (щось середнє між двома негожими крайнощами. Внутрішній порядок людина набуває у свідомому й цілеспрямованому зусиллі. Серед найважливіших чеснот Аристотель виокремлює дві групи: моральні (мужність, щедрість, правдивість, великодушність, ввічливість, справедливість, дружбу) і розумові (наука, мистецтво, розум, мудрість і розсудливість) [23].

Іудео-християнське розуміння чеснот ґрунтувалося на мові понять повинності, боргу, обов’язку, взагалі правильного. Лад етики божественного закону передбачав наявність божественного законодавця, наданих ним змістовних приписів-заповідей і неодмінно санкцій, які застосовувалися до виконавця або порушника осудних приписів. Посилання на авторитет божественного законодавця служило достатнім підґрунтям для визнання цих приписів безсумнівними, легітимними й обов’язковими для виконання [1]. Головними чеснотами в ортодоксальному християнстві вважаються любов, віра, надія, а також розсудливість, мужність, справедливість, помірність. Архімандрит Платон (Ігумнов) у праці “Православне моральне богослов’я” поділяє чесноти на природні і придбані [2]. Природні – це чесноти природних сил і здібностей душі, тобто розуму, почуття і волі, які даються людині від народження. Це – ясність розуму, швидкість думки, надійність пам’яті, щирість почуття, стійкість волі. Особливу увагу приділено так званим придбаним чеснотам, яким людина навчилася у процесі інтелектуального й морального розвитку, тобто в результаті освіти та професійної підготовки. Придбані чесноти видозмінюють у своєму розвитку внутрішні джерела здібностей людини й самі стають її другою природою. Це дає змогу людині діяти найбільш плідно задля досягнення вищого морального призначення в житті. Придбаними інтелектуальними чеснотами за архімандритом Платоном (Ігумновим) є творча міць розуму й сукупність мудрості, знань і, що особливо важливо для нашої роботи, компетентність.

В ісламському баченні, висловленому арабо-мусульманським філософом-енциклопедистом Міскавайхом (930–1030 рр.), відповідно до платонічної традиції виокремлюються три головні чесноти, що відповідають трьом частинам душі: мудрість, мужність, помірність, гармонічне поєднання яких утворює четверту чесноту – справедливість. Слідом за Аристотелем Міскавайх визначає добродієвість як “середину” між надлишком і нестачею [23].

Засновник позитивної психології Мартин Селігман, дослідивши велику кількість літературних джерел, за допомогою трьох основних критеріїв відбору зробив висновок, що практично всі релігійно-філософські навчання різних часів і народів одноставно називають шість основних чеснот: мудрість і знання, мужність, любов і людяність (гуманізм), справедливість, помірність, духовність [19, с. 178].

Отже, на основі огляду філософського змісту добродетелі з'ясуємо, чи можна ставитись до компетентності як до придбаної чесноти. Саме таку думку оприлюднив, але не обґрунтував архімандрит Платон. У науковій спільноті продовжуються дискусії щодо розуміння й формулювання цього терміну, адже проблема визначення таких понять, як “компетентність”, наперед відноситься до сфери соціолінгвістики, відносно якої “компетентність” є достатньо складним концептом, що має ядро й периферію. Це припускає безліч тлумачень, а продовження пошуку єдиного, найточнішого визначення є тупиковим шляхом. Отже, такі поняття, як “компетенція”, “компетентність” є символічними образами (*symbolic representation*) і не несуть віднесеності до реально існуючих об'єктів, що стоять за ними, на відміну від аналогового способу (*analog representation*) таких понять, як, наприклад, “птаха”[21]. Отже, відповідь на запитання, що таке “компетентність”, слід шукати не з позиції об'єктивізму (находження єдиного й абсолютно істинного визначення), а в описі концепту з конструктивістського погляду [4].

Нова парадигма освіти, яка ґрунтується на ідеї компетентнісного підходу й розроблена в Організації Об'єднаних Націй разом з такими міжнародними організаціями, як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, не може не відображати цінності західного світу. Саме тому слід особливо підкреслити, що значення терміну “компетентність” тісно пов'язане з ідеєю конкуренції як головної рушійної сили суспільства. В англійській мові, як і в інших європейських мовах, “компетенція” (*competence*) і “змагання” (*competition*) – однокореневі слова. Сам термін “компетентність” був уведений у дискурс менеджменту Р. Уайтом як ефективна взаємодія людини з навколишнім середовищем. Категорія “компетенції” стала включати в себе особистісні складові з урахуванням мотивації і, як наслідок, зміст її було розширено до поняття “компетентнісної мотивації”.

Зовсім інший зміст концепт “компетентність” має в українському й у російському мовних середовищах, де одним з варіантів сутності є розуміння його як професіоналізму, глибини знань і досвіду. З позицій конструктивізму для доведення тези, що компетентність є чеснотою, варто йти від протилежного концепту “некомпетентність”, яка проявляється в будь-якій сфері суспільної діяльності. Так, наприклад, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, від некомпетентності лікарів люди гинуть у 33 тис. раз частіше, ніж через авіакатастрофи. Навіть у країнах з розвинутою медициною кожний десятий пацієнт – жертва лікарської помилки. Зокрема, в США у 2010 р. від лікарської некомпетентності постраждали 180 тис. осіб, у Канаді – 24 тис. Великобританія щорічно звітує про 70 тис. жертв медицини, Німеччина визнає 100 тис. лікарських помилок [6]. На думку провідних російських учених-медиків, низька тривалість життя російського населення пояснюється насамперед численними лікарськими помилками: не менше ніж третина діагнозів у Росії ставиться неправильно [7]. До речі, в

Україні взагалі немає подібної статистики, що зовсім не означає відсутність лікарської некомпетентності, про які свідчить безліч публікацій у пресі.

Некомпетентність спостерігалася і в інших галузях. Так, першість і триумф радянської космонавтики змінилися цілою низкою невдач унаслідок низької кваліфікації, професійної некомпетентності керівників галузі й більшості підприємств, що призвело до суттєвого зростання термінів виготовлення продукції й до зниження якості супутників і ракет-носіїв [20].

Щодо педагогічної некомпетентності, то безліч статей і наукових праць формулює основні вимоги до професійної компетентності вчителів, однак практично відсутні дані про приклади їх некомпетентності. Хоча за деякими дослідженнями майже третина педагогічних помилок пояснюється саме педагогічною некомпетентністю вчителів [22].

У філософському вимірі соціальна некомпетентність підвищує ентропію будь-якої соціальної системи, що виражається у переході від стану динамічної рівноваги до стану безладдя. Підтримка порядку в системі є стримувальним чинником, що забезпечує постійність її саморозвитку. Зростання тенденції руйнування порядку призводить до деструктивних змін у системі. Ентропія як характеристика співвідношення порядку й безладдя в системі може характеризувати співвідношення між проявами здатності системи до самозбереження та саморозвитку.

Щодо розв'язання проблеми соціальної некомпетентності, можна дійти невтішного висновку, що лише невелика кількість країн здатна забезпечити необхідні умови для підвищення рівня соціальної компетентності за рахунок технічно-фінансових переваг і результативної пропаганди. Що ж до решти країн світу, то провідні вітчизняні суспільствознавці описують нову структуру соціуму, яка характеризується численним переважанням нижчих, соціально незахищених верств, що не є достатньо компетентними. Для підтримання власних систем у стані адекватності владі необхідно мати певне коло “контакторів”, що володіють відповідним рівнем компетентності. Але на відміну від західних суспільств, де елітарні групи підтримують у своїх громадян ілюзію компетентності, аутсайтери собі цього дозволити не можуть, та й не мають на те серйозної мотивації [18].

Стає зрозумілим, що професійна або соціальна некомпетентність людини є злом для суспільства, тоді як компетентність будь-якої людини в будь-якій сфері діяльності, навпаки, є добродією. Зрозуміло, придбаною чеснотою, тому що цю чесноту треба виховувати від народження.

Не можна сказати, що питання виховання чеснот взагалі відсутні в загальноосвітній і вищій школі. Зокрема, у навчальній Програмі “Основи християнської етики” для учнів 1–11 класів у розділі “Християнські моральні чесноти” [13] наявний термін “компетентність”, який не розглядається як чеснота. При цьому термін “компетентнісний підхід” використовується як складова системи наукового підходу до методології навчання “Основ християнської етики”. Розуміючи, що аналіз цієї програми є предметом

окремої статті, варто звернути увагу на те, що в межах християнства існують різні етики, які іноді достатньо розходяться між собою. Навіть корінна для християнства ідея первородного гріха й спасіння розуміється зовсім інакше в протестантській етиці, ніж у православній. Виникає запитання: про яку етику християнства йдеться у Програмі “Основи християнської етики”: протестантську або православну? Це актуальне питання, якщо визнати, що етика економічного життя в цих двох конфесіях дуже різниться.

Крім того, на нашу думку, не варто включати до християнської етики інші універсальні чесноти. Християнська етика є вказівкою шляху повернення до Бога, тобто цілком релігійна. Всі євангельські чесноти, зміст яких проявляється у виконанні двох головних заповідей: “Возлюби Господа Бога твого всім серцем твоїм, і усяю душею твоєю, й усіма помислами твоїми” і “Возлюби ближнього твого, яко самого себе”. Оскільки основою цього життя є гармонія людської волі з Божою і з тим вищим світопорядком, до якого має перейти людина, то й підготовка до цього переходу полягає у підпорядкуванні своєї гріховної волі принципам Божественної істини. Ці принципи – віра (мати повну впевненість в існуванні Бога і в правдивості істин, записаних у книгах Святого Письма), надія (заспокоєння серця в Богові з певністю, що Він безперестанно турбується про нас і наше спасіння, дасть нам усе необхідне до життя і обітоване блаженство, якщо ми будемо виконувати заповіді Його), любов (це прив’язаність нашого серця до Бога). Теоретично-методологічні засоби неспроможні актуалізувати індивідуальний духовний досвід людини. Релігійне почуття або дається, або досягається важкою повсякденною духовною працею, що скеровується “почуттями серця”. Нарешті, варто зауважити, що декларування компетентнісного підходу як складової методологічного підходу до навчання основ християнської етики зовсім не означає визнання компетентності як чесноти.

Висновки. Термін “компетентність” слід розуміти й використовувати в дискурсі конструктивістського підходу. Різні країни розуміють сутність цього поняття з урахуванням власних історичних особливостей і соціально-економічних умов розвитку країни. Наявність компетентних людей є благом для суспільства, компетентність підвищує рівень упорядкування суспільних систем, а некомпетентність, навпаки, підвищує ентропію системи. Внаслідок цього, цю чесноту слід розглядати як придбану універсальну чесноту і внести її до переліку універсальних чеснот, які набувають значущості в майбутньому інформаційному суспільстві.

Список використаної літератури

1. Артемьева О.В. Теоретические основания этики добродетели [Электронный ресурс] / О.В. Артемьева // Философия и этика. Сборник научных трудов к 70-летию академика РАН А.А. Гусейнова. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/ethics/biblio/SK/artemieva.html>.
2. Архимандрит Платон. Православне моральне богослов'є [Електронний ресурс] / Архимандрит Платон // Информационно-аналитический портал “Православие и современность”. – Режим доступа: <http://www.lib.eparhia-saratov.ru/books/09i/igumnov/igumnov1/97.html>.

3. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Колективна монографія [Електронний ресурс] / Н.М. Бібік // Портал “United Nations Development Programme”. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf.
4. Бродский А.И. Нормативная этика: от объективизма к конструктивизму [Электронный ресурс] // Сектор этики Института философии РАН. Этическая мысль. Ежегодник. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/uplfile/root/biblio/em/em1/9.pdf>.
5. Висоцька О.Є. Концептуальні засади випереджаючої освіти для сталого розвитку. Освіта для сталого розвитку : наук.-метод. посіб. / О.Є. Висоцька. – Дніпропетровськ : Роял Принт, 2011. – 200 с.
6. Врачи убивают в 33 тысячи раз больше, чем самолеты [Электронный ресурс] / Портал информационного агентства УНИАН. – Режим доступа: <http://ru.tsn.ua/ukrayina/vrachi-ubivayut-v-33-tysyachi-raz-bolshe-chem-samolety.html>.
7. Главный терапевт России: причина низкой продолжительности жизни в стране – врачебные ошибки [Электронный ресурс] // Портал информационного агентства БИЗНЕС-ИНФО. – Режим доступа: <http://www.biznesinfo.ru/company-1013/articles-765.html>.
8. Горшенин В.А. Опережающее образование – основа мировоззрения в XXI веке [Электронный ресурс] // Информационно-аналитический портал “Современная Россия”. – Режим доступа: <http://www.rau.ru/observer/N09-97/index.htm>.
9. Критика универсальных ценностей разума в западноевропейской философии XIX–XX вв. // Украина в системе современных цивилизаций: трансформации государства и гражданского общества : матер. III Международной научно-практической конференции, 21–22 мая. – Одесса. – Т 1. – 2010. – С. 89–94.
10. Лазарев Ф.В. Антропологический манифест [Электронный ресурс] / Ф.В. Лазарев // Международная Академия духовных наук . – Режим доступа: <http://www.madn.org/content/articles/Antropol%20manifest.htm>.
11. Лосев А.Ф. История античной эстетики. Итоги тысячелетнего развития / А.Ф. Лосев. – 1992, 1994. – Т. 8, кн. 2. – М. : Искусство. – 569 с.
12. Макинтайр А. После добродетели / пер. с англ. В.В. Целищева. – М. : Академический Проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. – 384 с.
13. Навчальна програма “Основи християнської етики” для 1–11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. – Видавництво Національного університету “Острозька академія”, 2010. – 160 с.
14. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : монографія [Електронний ресурс] / О.В. Овчарук. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf.
15. Печчеи А. Человеческие качества / А. Печчеи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
16. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. – Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : колективна монографія [Електронний ресурс] / О.І. Пометун. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf.
17. Про Концепцію загальної середньої освіти (12-річна школа) : Постанова Колегії МОН України, Президії АПН України № 12/5–2 від 22.11.01 р. [Електронний ресурс] // Портал “Освіта. ua”. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/2712/.
18. Розумний М. Соціальна некомпетентність та шляхи її подолання [Електронний ресурс] / М. Розумний. – Режим доступу: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/pidruchnuku/21/26.pdf>.

19. Селигман М. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / М. Селигман. – М. : София, 2006. – 368 с.
20. Сравнительный анализ финансирования гражданских космических программ России, Китая, Индии и США [Электронный ресурс] // Портал “Технологии и средства связи”. – Режим доступа: <http://www.tssonline.ru/articles2/sputnik/sravnitelni-analiz-finansirovaniya/>.
21. Стуф А. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства пер. с англ. [Электронный ресурс] / А. Стуф, Р. Мартенс, Х. Хероен // Лаборатория “Гуманитарные технологии”. – Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.
22. Тридцать ошибок учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ppravlib.ru/pedagogika7.html>.
23. Философская энциклопедия. – М. : Директмедиа Паблшинг, 2006. – 400 с.
24. Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне / Ю. Хабермас. – М., 2003. – С. 121.

Стаття надійшла до редакції 09.02.2014.

Варецкая Е.В. Компетентность как приобретенная гуманистическая добродетель

В статье утверждается, что среди основных универсальных гуманистических качеств человека информационного общества важное место занимает компетентность. Обосновывая это утверждение, осуществлён анализ добродетелей, формирующих человека как личность. Использован подход к пониманию компетентности, отталкиваясь от противоположного понятия “некомпетентность”. Даны примеры проявления некомпетентности в образовательной сфере. Сделан вывод, что компетентность следует добавить в перечень универсальных добродетелей, приобретающих чрезвычайно большое значение в информационном обществе, особенно в образовательной сфере.

Ключевые слова: *воспитание, этика, природные добродетели, приобретенные добродетели, компетентность, учитель, социальная компетентность.*

Varetska O. Kompetentnist acquired as humanistic virtue

The main purpose of the article is the statement that the competence occupies an important place among the humanistic qualities of the information society. To prove this claim, the article analyzes virtues forming a human personality at different stages of historical development of mankind and in main world religions. Particularly attention is paid to the so-called acquired virtues that man learned in the process of intellectual and moral development, that is the result of education and training. The article presents the different definitions of the term “competence”. The approach to the understanding of competence, building on the opposite concept of “incompetence”. Provides examples of manifestations of incompetence in different realms of human activity, in particular in the field of education. In philosophical terms social incompetence increases the entropy of any social system, resulting in the transition from the state of dynamic equilibrium to a state of disorder. Maintain order in the system is a deterrent, providing consistency of self-development. Growth trends destruction order leads to destructive changes in the system. Entropy as a characteristic value of order and disorder in the system can characterize the relation between the manifestations of the ability to self-preservation and self-development. As to the problem of social incompetence, is the disappointing conclusion that only a small number of countries able to provide the necessary conditions for improving social competence through technical and financial benefits and effective advocacy. Concludes that competence should be added to the list of universal virtues acquiring extremely important in the information society, particularly in education.

Key words: *education, ethics, natural virtues acquired virtues, competence, teacher, social competence.*

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ “ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС” У СУЧАСНИХ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті проаналізовано джерельну літературну базу стосовно використання та визначення поняття “професійний статус”. Встановлено, що, незважаючи на використання цього терміна в наукових дослідженнях, відсутня його інтерпретація, немає єдиних вимог до його визначення. На основі вивчення літературних джерел надано визначення понять “професійний статус” та “професійний статус учителя”.

Ключові слова: статус, професійний статус, професійний статус вчителя.

Демократизація всіх сфер життя суспільства, поява нових соціально-економічних відносин змінили уявлення про світ і людину, про систему ціннісних орієнтацій, гостро постало питання про перебудову шкільної освіти. У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. одним із завдань визначено: створити умови для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України. Саме вирішенню цього завдання і сприяє професійний статус учителя. Визначення розвитку, формування професійного статусу вчителів забезпечить саморозвиток учителя та більш якісну підготовку майбутнього покоління. Дослідженню проблеми професійного статусу присвячені праці: у соціальному аспекті – М. Вебера, Е. Дюркгейма, П. Сорокіна та ін., проблему статусу вчителів вивчали Л. Беляєва, А. Кравченко, С. Полутін, Г. Осипова, О. Філіппова, дослідженням формування статусу вчителів здійснювали: Е. Дюндік, С. Железнякова, А. Лукша, А. Орлова, Г. Солодов, Н. Хрідіна.

Незважаючи на наявні дослідження, на сьогодні недостатньо з’ясовано визначення понять “професійний статус”, “професійний статус учителя”.

Мета статті – на основі аналізу літературних джерел, а також інтернет-ресурсів виявити позиції сучасних науковців стосовно визначення цих понять і встановити власне розуміння цих термінів.

Аналізуючи поняття “професійний статус”, ми констатували наявність цього терміна в літературних джерелах і разом із тим – відсутність його визначення. Наприклад, пошук в інтернет-ресурсах дає змогу визначити соціально-професійний статус конкретної професії, але засвідчує відсутність єдиної критеріальної основи опису цих даних. Так, термін “професійний статус” використовували такі дослідники, як: Т. Єфремова [2], яка досліджувала соціальну роль і професійний статус лікаря-офтальмолога, новизна її праці полягає “в розроблянні методики комплексного оцінювання різних аспектів соціальної ролі та професійного статусу лікарів-офтальмологів на підставі даних літератури та критичного розгляду класичних соціологічних теорій”; А. Філіппов, який у науковому дослідженні

“Соціально-професійний статус шкільного вчителя в сучасній Росії” зазначив, що “низький престиж професії вчителя значною мірою пов’язаний з економічною компонентою професійного статусу” [8, с. 8]; Н. Федорова [9], яка вивчала соціально-професійний статус співробітників органів внутрішніх справ, стверджуючи, що “професію вважають визначальним критерієм соціального розшарування, і професійний статус окремої людини або соціальної групи тісно пов’язаний з такими підставами стратифікації, як доходи (власність), влада (положення в системі управління), престиж (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіта (можливість отримати хорошу професію); О. Капелько [3], який досліджував соціально-професійний статус військовослужбовців Збройних сил у системі забезпечення національної безпеки Росії – він використовує поняття “соціально-професійний статус” як місце особистості в професійній структурі, що визначає рівень її економічного становища, а також оцінку й самооцінку ролі, яку відіграє ця соціально-професійна група в системі професійних відносин. “Соціально-професійний статус”, на думку цього автора, характеризується мірою включеності службовців у відносини професійної групи, рівнем кваліфікації та майстерності, професійної самосвідомості, визнанням у професійному середовищі. Н. Хрідіна [7; 8], досліджуючи статусно-рольові особливості молодих учених у реформованому суспільстві, використовує термін “соціально-професійний статус учителя”, який, на її погляд, “характеризується особливим становищем у соціальній системі суспільства, пов’язаним з певними очікуваннями, правами й обов’язками”. Крім цього, вона додає: “...з інших концептуальних позицій статус учителя – це його позитивна чи негативна репутація, авторитет особистості в межах системи соціальної стратифікації суспільства” [8, с. 41].

О. Шепелева [10], незважаючи на те, що темою її наукового дослідження було формування професійного статусу майбутнього вчителя в період його навчання у вищій школі, аналізує значну кількість різних позицій стосовно професійного статусу вчителя, майбутнього вчителя, але також не надає визначення власне поняття “професійний статус”. У дослідженні доктора педагогічних наук С. Молчанова [5] застосовано термін “соціально-професійний статус”. Науковець звертає увагу на те, що соціально-професійний статус, професійно-педагогічну кваліфікацію та професійно-педагогічну компетентність розуміють як якісно-своєрідне поєднання здібностей (властивостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності. Таким чином, у наукових дослідженнях використовують поняття “професійний статус” і “соціально-професійний статус”.

С. Молчанов “професійний статус учителя” визначає як вид соціального статусу, який виявляється в освітній системі, що визначає місце вчителя в цій системі й системі суспільних відносин [5]. Соціально-професійний статус учителя автор розглядає як місце та роль педагога в освітній системі [5, с. 116]. Він також виокремив таке поняття, як “соціальний ста-

тус педагога в освітній системі”, під яким розуміє соціальну оцінку професійно-педагогічної кваліфікації в професійному середовищі [5, с. 117], тобто, як зазначає дослідник, це місце, яке посідає педагог як суб’єкт певної системи соціальних відносин у певному професійному середовищі [5, с. 117]. С. Молчанов, аналізуючи соціально-професійний статус, робить висновок про те, що цей вид соціального статусу характеризує результати оцінювання, по-перше, відповідності вимогам до професійно-педагогічної діяльності всередині освітньої системи; по-друге, вимогам з боку соціальної системи [5, с. 109].

Соціально-професійний статус вміщує вивчення статусу професійної групи чи професії в соціумі, тобто визначає престиж професійної групи серед інших професій, вивчає рівень професійної кваліфікації в соціальній системі, тобто відображає, наскільки результат діяльності певної професійної групи має значення для соціальної системи. Професійний статус передбачає вивчення рівня оволодіння людиною професійними знаннями, уміннями, навичками, а результат оволодіння ними залежить від особистісних здібностей людини.

Зважаючи на зазначене, вважаємо особливо важливим розглянути поняття “професійний статус” та визначити його характеристики, тому проаналізуємо поняття, які є складниками цього терміна.

Професіоналізм тісно пов’язаний з такими поняттями, як компетентність, компетенція. Слово “компетентність” походить від терміна “компетентний” (від лат. *competens*). Воно введене в науковий обіг Н. Хомським і позначає властиві людині здатності до виконання будь-якої діяльності [1, с. 1]. Термін “компетенція” означає здатність, необхідну для виконання будь-якої діяльності на основі набутих під час навчання знань, умінь, навичок, досвіду роботи. У літературних джерелах поряд з терміном “компетентність” часто використовують термін “професійна компетентність”, під яким розуміють “підтвержене право приналежності до певної професійної групи працівників, визнане з боку соціальної системи та представниками не тільки конкретної професійної групи, але й інших соціальних і професійних груп” [1, с. 1]. З позиції С. Андрєєва, у широкому розумінні професійна компетенція щодо навчання іноземних мов вміщує такі характеристики, як: уміння планувати, організаційні вміння, уміння забезпечити контроль й оцінювання, аналітичні вміння, дослідницькі вміння, професійно-комунікативні вміння, психолого-педагогічну компетенцію, філологічну компетенцію, особистісні характеристики [1, с. 1]. Вважаємо, що ці компоненти можна зарахувати загалом до професійної компетенції вчителів.

У науковій літературі поряд із терміном “компетенція” застосовують також “компетентність”. Компетенція – це здатність до певної діяльності, а компетентність є змістовним компонентом цієї здатності у вигляді знань, умінь, навичок, здобутих під час навчання. Професійна компетентність визначає обсяг компетенцій особистості, її повноваження в професійній сфері [16, с. 1–2]. У понятті “соціально-професійний статус” під професійним

складником автори розуміють рівень професійної кваліфікації в соціальній системі. Соціальний аспект поняття “соціально-професійний статус” визначає важливість результату професійної діяльності для соціальної сфери (табл.).

Таблиця

**Порівняння термінів “соціально-професійний статус”
і “професійний статус”**

Статус	Підходи до розуміння	Складники	Вимоги
Соціально-професійний	1. Ідентифікація фахівця стосовно соціальної системи, що визначає його місце та роль у ній [16, с. 2]. 2. Важливість для соціальної сфери продукту професійної діяльності. 3. Співвідношення оцінки професійної кваліфікації працівника з оцінкою професійної значущості продуктів, створених у результаті його діяльності [16, с. 2]	Соціальний складник – зовнішній аспект працівника в соціальній сфері, який відбиває специфічність професії як результат професійної діяльності. Професійний складник – інтегративний показник, що описує рівень професійної кваліфікації в соціальній системі	Відповідність вимогам професійної діяльності всередині освітньої системи. Відповідність вимогам з боку соціальної системи. Соціальнозначущий продукт
Професійний	Отримання певного рівня підготовки та набуття знань, умінь, навичок, необхідних для виконання діяльності. Визнання соціумом високих результатів здійснення професійної діяльності. Отримання професійної кваліфікації (теоретичної, практичної, дослідницької)	Зовнішній прояв у результаті професійної діяльності. Усвідомлення себе професіоналом	Теоретичні знання. Практичні знання. Аналітичні вміння. Професійнозначущий продукт. Професійна підготовка. Професійна кваліфікація. Особливі якості. Умотивованість. Результат діяльності. Бажання самовдосконалення

Таким чином, дослідники С. Андреев, С. Молчанов розглядають соціально-професійний статус з позиції соціального аспекту, а саме як явище, що відбиває особливості професії працівника освіти як представника групи професій соціальної сфери. Зазначимо, що у своєму дослідженні будемо вважати, що професійний статус не може не бути соціальним, тому він є різновидом соціального статусу, відповідно, ми не будемо виокремлювати ці поняття.

Точнішим, на наш погляд, є визначення, запропоноване О. Шепелевою, згідно з яким професійний статус учителя – це його місце в суспільстві, що визначається специфічними для педагогічної діяльності ролями, у яких відтворюються обов’язки, права й норми вчителя як посередника між

особистістю дитини й суспільством у процесі передавання соціального досвіду, нагромадженого людством, а також внутрішня співвіднесеність учителем своїх професійних якостей з вимогами суспільства, його впевненість у своїх професійних можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому позицію серед колег [10, с. 32]. Однак у цій дефініції автор зосередив увагу на відносинах, насамперед, учителя й учня, хоча в системі освіти можна виокремити й інші системи взаємодії: “учитель – держава”, “учитель – колектив”, “учитель – батьки учнів”.

В. Лебедева під професійним статусом учителя розуміє стан, становище, місце вчителя в суспільстві, що визначається специфічними для професійно-педагогічної діяльності ролями, у яких відтворено обов’язки, права й норми, що висувають до вчителя як посередника між особистістю дитини й суспільством у процесі передавання соціального досвіду, нагромадженого людством, а також внутрішня його впевненість у власних професійних знаннях, уміннях, здібностях, можливостях, відчуття благополуччя, почуття власної гідності, що забезпечують йому авторитет серед колег, учнів і їхніх батьків [4, с. 7].

Ми під професійним статусом розуміємо становище, яке займає особа в суспільстві (професійному колективі), що визначається результатом її професійної діяльності, рівнем компетентності, що формують авторитет, повагу, престиж у соціумі, колективі, громаді.

Під професійним статусом учителя будемо розуміти становище, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти), що визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик – професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо.

Вважаємо, що в педагогічному аспекті професійний статус учителя слід розглядати як розвиток фахівця, рівень оволодіння ним компетентністю і компетенціями в професійній сфері.

Отже, таке розуміння професійного статусу вчителя дає змогу стверджувати, що одним із його головних складників є професіоналізм.

Висновки. Вивчаючи дослідження сучасних науковців, можна виокремити декілька підходів до розуміння терміна “професійний статус” як:

– критерію соціального розшарування суспільства, який лежить в основі стратифікації та залежить від доходу (власність), влади (становище в системі управління), престижу (визнання соціальної значущості цієї роботи) та освіти;

– місця особистості в професійній структурі, що визначає рівень її економічного становища, а також оцінку й самооцінку ролі, яку відіграє ця соціально-професійна група в системі професійних відносин, та залежить від рівня кваліфікації та майстерності, професійної самосвідомості, визнанням у професійному середовищі;

- особливого становища в соціальній системі суспільства, пов'язаного з певними очікуваннями, правами й обов'язками, залежить від репутації, престижу, авторитету особистості;
- якісно-своєрідного поєднання здібностей (властивостей, ознак, параметрів), від яких залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху у виконанні тієї чи іншої діяльності, визначається професійно-педагогічною кваліфікацією та професійно-педагогічною компетентністю, залежить від особистісних здібностей людини.

Вважаємо, що професійний статус притаманний будь-якій особистості в професійній групі та будь-якій професійній групі в соціумі.

Список використаної літератури

1. Андреев С.А. Оцінювання професійної компетенції викладача вищої школи [Електронний ресурс] / С.А. Андреев // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2008. – № 20 – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Nzkr/2008_20/01.htm.
2. Ефремова Т.Г. Социальная роль и профессиональный статус врача-офтальмолога : автореф. дис. ... канд. мед. наук : спец. 14.02.05 “Социология медицины” / Т.Г. Ефремова. – Волгоград, 2010. – 19 с.
3. Капелько А.В. Социально-профессиональный статус военнослужащих Вооруженных сил в системе обеспечения национальной безопасности России : дис. ... канд. соц. наук : 23.00.02 / А.В. Капелько. – Саратов, 2007. – 210 с.
4. Лебедева В.В. Формування професійного статусу майбутнього вчителя в процесі навчально-пізнавальної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Лебедева. – Х., 2010. – 194 с.
5. Молчанов С.Г. Теория и практика аттестации педагогических работников образовательных учреждений : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / С.Г. Молчанов. – Челябинск, 1998. – 316 с.
6. Филиппов А.А. Социально-профессиональный статус школьного учителя в современной России : автореф. ... канд. соц. наук : 22.00.04 – социальная структура социальные институты и процессы / А.А. Филиппов. – Пенза, 2012. – 26 с.
7. Хридина Н.А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе : автореф. ... канд. соц. наук : 22.00.04 – социальная структура социальные институты и процессы / Н.А. Хридина. – Хабаровск, 2009. – 18 с.
8. Хридина Н.А. Статусно-ролевые особенности молодых учителей в реформируемом обществе : дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 – социальная структура социальные институты и процессы / Н.А. Хридина. – Хабаровск, 2009. – 187 с.
9. Федорова Н.С. Социально-профессиональный статус сотрудников органов внутренних дел: дис. ... канд. соц. наук : 22.00.04 – социальная структура, социальные институты и процессы / Н.С. Федорова. – Саратов, 2002. – 152 с.
10. Шепелева О.В. Формирование профессионального статуса будущего учителя в период его обучения в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / О.В. Шепелева. – Магнитогорск, 2002. – 174 с.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2014.

Васильева С.О. Сущность понятия “профессиональный статус” в современных научных исследованиях

В статье проанализированы литературные источники, определяющие понятие “профессиональный статус”. Установлено, что, несмотря на использование данного термина в научных исследованиях, отсутствует его интерпретация, не разарбота-

ны единые требования. На основе изучения литературных источников дано определение понятий “профессиональный статус” и “профессиональный статус учителя”.

Ключевые слова: статус, профессиональный статус, профессиональный статус учителя.

Vasilyeva S. The essence of the concept of “professional status” in modern scientific research

The article analyzes the source literary framework for the use and definition of “professional status”. Established that despite the use of the term contemporary scholars in research, it is no innterprytatsiya no uniform requirements for its definition. On the basis of the literature provided a definition of professional status and professional status of teachers. By studying the research of modern scientists, there are several approaches to the understanding of the professional status:

– As a criterion of social stratification underlying strtyfikatsiyi and depends on income (property), power (position in the management), prestige (recognition of the social importance of this work) and education.

– As the individual in the occupational structure, which determines the level of its economic policy, including assessment and self-assessment of the role played by this professional group in the system of professional relationships, and depends on the level of qualifications and skills, professional identity, recognition in a professional environment.

– As a special position in the social system of society associated with certain expectations, rights and responsibilities, depending on the reputation, prestige and authority of the individual.

– Both qualitative and unique combination of capabilities (properties, attributes, parameters) that affect the possibility of achieving a greater or lesser success in the implementation of an activity is determined by professional and educational qualifications and professional and educational competence depends on personal abilities.

Key words: *status, professional status, professional status of teacher.*

СТРАТЕГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ ЗАСОБАМИ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ

У статті висвітлено особливості використання стратегій навчання у процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців засобами інтернет-технологій. Наведено основні підходи до трактування поняття “стратегія навчання”. Запропоновано типологію стратегій навчання, які використовуються в навчальному процесі. Визначено роль комп’ютерних технологій у проектній діяльності.

Ключові слова: стратегії навчання, професійна компетентність, комунікаційні стратегії, соціальні стратегії, стратегії оволодіння мовою, стратегії використання мови, стратегії навчання мови, інтернет-технології.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується суттєвим впливом комп’ютерних технологій, які проникають у всі сфери людської діяльності, забезпечують поширення інформаційних потоків у суспільстві, утворюючи глобальний інформаційний простір. Невід’ємною та важливою частиною становлення нової системи освіти, орієнтованої на входження до світового інформаційно-освітнього простору, є процес комп’ютеризації освіти. Цей процес супроводжується суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу, котрі пов’язані із внесенням коректив у зміст технологій навчання, що мають бути адекватними сучасним технічним можливостям і сприяти гармонійному входженню людей в інформаційне суспільство.

В умовах модернізації й інформатизації системи освіти набуває актуальності активне й ефективне використання в навчальному процесі різноманітних стратегій навчання у процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців.

Сутність процесу інформатизації, який набув значного поширення в царині освіти і значною мірою впливає на динаміку розвитку сучасного суспільства, розкрито в працях як вітчизняних [3; 4; 7–9], так і зарубіжних [2; 25] учених.

Увагу зосереджено на понятті індивідуальних стратегій навчання та їхній ролі у процесі оволодіння спеціальними знаннями, зокрема, іноземною мовою [6; 5]. Проте аналіз наукової літератури свідчить, що у вітчизняній педагогічній науці досі не склалося чіткого уявлення ані про специфічні характеристики стратегій навчання порівняно з уміннями і прийомами навчання, ані про умови їхнього формування, ані про їхні функції в навчальному процесі. Спроби звертання до цього поняття характеризуються неточністю вживання термінів “стратегія навчання”, “стратегія оволодіння іноземною мовою”, їхнім ототожненням із термінами “стиль діяльності”,

“індивідуальний стиль”, “когнітивний прийом”. Поняття “стратегія навчання”, “стратегія оволодіння іноземною мовою” розглядаються поза зв’язком із поняттям навчальної діяльності, не позначається місце цих стратегій у навчальній діяльності студентів.

Немає єдності думок із зазначених питань і серед зарубіжних науковців, хоча розроблення понять “стратегія навчання”, “стратегія оволодіння іноземною мовою” за кордоном почалося ще в 1970-х рр., а результати проведених досліджень відображені в працях багатьох учених [17; 18; 21; 22; 23; 24; 26]. Аналіз теоретичних досліджень і практичного досвіду сучасної педагогічної діяльності свідчить, що, незважаючи на пильну увагу до підвищення якості професійної підготовки студентів, проблема використання стратегій навчання у процесі формування професійної компетентності фахівців залишається недостатньо вивченою.

Мета статті – висвітлити особливості використання стратегій навчання у процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців засобами інтернет-технологій.

Розуміння того, як слід навчатися, сприяє знаходженню та застосуванню успішних стратегій навчання в будь-якій предметній галузі. У царині освіти існує велика кількість стратегій навчання, котрі застосовуються під час вивчення мов, тому можна стверджувати, що процес навчання може бути серйозно полегшений, якщо сучасні фахівці знатимуть про ці стратегії, матимуть можливість обирати для себе ті стратегії, які найбільше їм підходять, і використовувати їх у процесі самостійної роботи, роботи у групі тощо [11, с. 242]. Значною мірою на дослідження, проведені в галузі стратегій оволодіння мовами, вплинув розвиток когнітивної психології. Науковців, насамперед, цікавило питання про те, що роблять сучасні фахівці, які успішно опановують мову, аби досягти відчутних результатів у користуванні нею [14].

Зазначимо, що нині не існує єдиного, універсально визнаного визначення терміна “стратегія навчання”. Науковці пропонують різні підходи до визначення цього поняття. Так, К. Файєрх підкреслює, що сама стратегія навчання є “спробою розвивати в собі лінгвістичну та соціолінгвістичну компетенції засобами досліджуваної іноземної мови” [16, с. 12]. Стратегія навчання трактується також як “цілеспрямоване мислення й поведінка з метою запам’ятовування та розуміння нової інформації у процесі навчання” [19, с. 204]. А. Венден визначає стратегії навчання як “будь-який набір дій, кроків, планів, рутин, застосовуваних студентом для отримання, зберігання, доступу і використання інформації” [27, с. 8]. О. Сєдова інтерпретує поняття “стратегія навчання” як модель поведінки, якої дотримуються сучасні фахівці для досягнення кінцевих цілей навчання мови [12].

У цьому дослідженні ми, слідом за Е. Г. Азимовим [1, с. 295], під стратегією навчання розуміємо загальну концепцію навчання, котра базується на певних лінгвістичних, психологічних і дидактичних принципах і реалізується на заняттях як метод або група методів навчання.

У царині освіти виокремлюють три типи стратегій навчання мови, які прямо або побічно впливають на навчальний процес. До них належать [27, с. 43]:

- 1) безпосередньо стратегії навчання;
- 2) комунікаційні стратегії;
- 3) соціальні стратегії.

Отже, відповідно до вищенаведеної класифікації типів стратегій навчання, стратегії навчання мови є як стратегіями опанування мовою як такою (безпосередньо стратегіями навчання), так і стратегіями використання мови (комунікаційною та соціальною стратегіями) [11, с. 243].

Стратегії оволодіння мовою є, насамперед, свідомою розумовою діяльністю сучасних фахівців, спрямованою на досягнення виняткової мети – поліпшити свої знання та зрозуміти опановувану мову. Вони включають у себе: когнітивні стратегії – запам'ятовування та маніпулювання структурами певної мови; метакогнітивні стратегії – управління та спостереження за навчальним процесом, що включають у себе планування, виявлення пріоритетів, цілей і самоконтроль. Комунікативні стратегії менше характеризують вивчення мови як такої, а зосереджені на участі у спілкуванні, розумінні або з'ясуванні, що має на увазі мовець (співрозмовник). Емоційні стратегії є вимірюванням та перевіркою емоційних реакцій, викликаних навчанням, і зниження рівня занепокоєння. Соціальні стратегії пов'язані з підвищенням значення навчання, співпраці чи роботи в команді, прагнення контактувати та спілкуватись із носіями мови.

Стратегії використання мови починають діяти, щойно певний мовний матеріал уже засвоєно, навіть на найпочатковішому рівні. Основний зміст цих стратегій полягає в тому, аби допомогти сучасним фахівцям використовувати мову, яку вони вже вивчили. Вони включають у себе такі стратегії:

- 1) вилучення вже збереженої в пам'яті інформації про мову;
- 2) повторення й автоматизацію структур опановуваної мови;
- 3) здійснення комунікації мовою, незважаючи на проблеми, які виникають у зв'язку з недостатнім володінням нею [11, с. 243].

У своєму дослідженні Н.В. Чичеріна використовує термін “особистісні стратегії навчання мови”, під якими розуміє систему способів самостійного вдосконалення іншомовних мовних навичок і вмінь поза навчальним процесом [13, с. 100]. Відповідно до видів мовленнєвої діяльності, авторка виокремлює чотири групи стратегій, до яких належать такі стратегії:

- 1) читання (читання книг, газет, журналів, особистих і ділових листів);
- 2) аудіювання (сприйняття радіо- та телепередач, художніх фільмів, театральних постановок, лекцій, аудіозаписів);
- 3) говоріння (спілкування з носіями мови при особистих контактах і телефоном, перекладацька діяльність);
- 4) писемного мовлення (написання ділових й особистих листів, факсів, електронних повідомлень) [11, с. 101].

У своїй професійній діяльності викладач обов'язково має сприяти студентам у виборі та застосуванні особистісних стратегій. Так, зокрема, Н.І. Рамза вважає, що завдання викладача полягає в такому:

- 1) описати модель і навести приклад відповідної стратегії;
- 2) попросити студентів проілюструвати стратегії власними прикладами на підставі наявного навчального досвіду;
- 3) провести групову дискусію про актуальність використання тієї чи іншої стратегії;
- 4) заохочувати студентів до експериментування з різними стратегіями;
- 5) вбудовувати стратегії у щоденний мовний матеріал [11, с. 245].

У кожного майбутнього фахівця є свої сильні та слабкі риси характеру, які можуть бути сформовані й розвинуті завдяки ефективному керівництву викладача. Проектні методи навчання з комп'ютерною підтримкою є дієвим способом використання сильних рис характеру майбутніх фахівців, які спрямовані на формування навичок мислення та самостійного навчання.

Проектні завдання, що вможливають використання сучасними фахівцями індивідуальних стратегій навчання, не приводять проте безпосередньо до формування навичок мислення високого порядку (здатності до аналізу, синтезу, метапізнання, розв'язання проблем й оцінювання) [10]. Завдяки чинникам мотивації, пов'язаним із вибором індивідуальних стратегій навчання, що застосовуються у проекті, рівень оволодіння навичками мислення за допомогою індивідуальних стратегій підвищується.

Використання у проектній діяльності комп'ютерних технологій також уможливає вибір сучасними фахівцями оптимального способу навчання, даючи їм змогу задіяти всі переваги навчальної стратегії. Використання пристроїв і програм для створення відеозаписів, слайд-шоу, публікацій і музичних композицій може допомогти сучасним фахівцям опановувати навички мислення та засвоїти навчальний матеріал способом, який максимально сприяє розкриттю їхніх талантів і здібностей.

Найпростіший і найпоширеніший спосіб виокремлення стратегій навчання ґрунтується на відмінності способів чуттєвого сприйняття. Схема, відома також як ВАК-модель, виокремлює візуальний, акустичний і кінестетичний типи сучасних фахівців. Візуальний тип сучасних фахівців найефективніше сприймає зорову інформацію; акустичний тип – інформацію на слух; а кінестетичний / дотиковий тип – навчається через дотики та рух. Відповідно до того, через який канал сучасні фахівці отримують інформацію, стратегії навчання, у свою чергу, також поділяються на [10]:

- 1) візуальні;
- 2) акустичні;
- 3) кінестетичні [10].

Інший метод класифікації індивідуальних стратегій навчання ґрунтується на відмінності в роботі півкуль головного мозку. Сучасні фахівці належать до людей або правопівкульного, цілісного типу, або лівопівкульного, аналітичного типу. У загальному вигляді, сучасні фахівці цілісного

типу сприймають речі як єдине ціле, створюють великі класифікації понять, вони орієнтовані на людей і сприймають інформацію в соціальному контексті. Сучасні фахівці аналітичного типу, навпаки, сприймають інформацію швидше частинами, аніж у цілому, структурують або звужують інформацію та поняття [20, с. 3]. Від того, до якого типу – цілісного чи аналітичного, належать сучасні фахівці, залежить те, як вони сприймають і запам'ятовують нову та складну інформацію. Деякі сучасні фахівці легше сприймають інформацію, запропоновану покроково, відповідно до послідовної моделі, що приводить у результаті до концептуального розуміння інформації. Інші сучасні фахівці засвоюють знання легше, якщо спочатку вони знайомляться з поняттям, а потім концентруються на деталях, або ж якщо інформація супроводжується численними прикладами та наочністю [15, с. 18].

Висновки. Таким чином, доходимо висновку про те, що з метою активного й ефективного використання стратегій навчання в царині педагогіки слід систематизувати всі наявні уявлення про визначальні характеристики стратегій навчання, умови їхнього формування та їхні функції в навчальному процесі. Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність проаналізувати процес використання тактик навчання, котрі використовуються в межах навчальних стратегій у процесі формування професійної компетентності сучасних фахівців засобами інтернет-технологій.

Список використаної літератури

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл. – М. : Академия, 2004. – 788 с.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
4. Воронина Т.П. Информационное общество: сущность, черты, проблемы / Т.П. Воронина. – М. : Логос, 1998. – 112 с.
5. Ейгер Г.В. Язык и личность / Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт. – Х. : ХГУ, 1991. – 83 с.
6. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А. Залевская. – Тверь : ТГУ, 1996. – 195 с.
7. Колин К.К. Информационное общество / К.К. Колин. – Челябинск : ЧГАКИ, 2010. – 27 с.
8. Образцов П.И. Информационно-технологическое обеспечение учебного процесса в вузе / П.И. Образцов // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 46–50.
9. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Издательский центр “Академия”, 2003. – 272 с.
10. Разработка эффективных проектов: Концепции навыков мышления. Стратегии обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www97.intel.com/ru/ProjectDesign/ThinkingSkills/ThinkingFrameworks/Learning_Styles.htm.
11. Рамза Н.И. Тренинговые стратегии обучения иностранным языкам: зарубежный опыт / Н.И. Рамза // Известия Калининградского государственного технического университета. – 2007. – № 11. – С. 242–246.
12. Седова Е.А. Выбор личностных стратегий обучения иностранному языку студентов технического вуза в процессе формирования интегративной и инструмен-

тальной мотивации [Электронный ресурс] / Е.А. Седова // Электронный журнал "Fan-Nauka". – Режим доступа: <http://www.fan-nauka.narod.ru/2009.html>.

13. Чичерина Н.В. Самостоятельная работа: личностные стратегии изучения иностранного языка / Н.В. Чичерина // Аспекты лингвистических и методических исследований. – Архангельск : Поморский гос. ун-т, 1999. – С. 99–105.

14. Cohen A.D. Strategies in Learning and Using a Second Language / A. D. Cohen. – Harlow, Essex: Pearson Education Ltd, 2011. – 440 p.

15. Dunn R. Strategies for Educating Diverse Learners / R. Dunn. – Bloomington : Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1995. – 132 p.

16. Faerch C. Strategies in Interlanguage Communication / C. Faerch, G. Kasper. – London : Longman, 1983. – 268 p.

17. Gaskins J. Implementing Cognitive Strategy Instruction across the School. The Benchmark Manuel for Teachers / J. Gaskins, T.T. Elliot. – Pennsylvania : Brookline Books, 1991. – 222 p.

18. Leach D.J. Learning and Behaviour Difficulties in School / D.J. Leach, E.C. Raybould. – London : Open Books, 1977. – 168 p.

19. Longman Dictionary of Applied Linguistics / J. Richards [and others]. – London : Longman, 1985. – 323 p.

20. Miller P. Learning Styles: the Multimedia of the Mind / P. Miller // Bulletin of Educational Resources Informational Center. – 2001. – № 451. – P. 3–8.

21. Naiman N. The Good Language Learner / N. Naiman, M. Frohlich, H.H. Stern, A. Todesco. – Toronto : Multilingual Matters, 1978. – 274 p.

22. Reiss M.-A. Helping the Unsuccessful Language Learner / M.-A. Reiss // Modern Language Journal. – 1981. – № 65. – P. 121–128.

23. Rubin J. How Learner Strategies Can Inform Language Teaching / J. Rubin // Proceeding of LULTAC. V. Bickley. – Hong Kong: Institute of Language in Education, Department of Education, 1989. – P. 179–191.

24. Stern H.H. What Can We Learn from the Good Language Learner? / H.H. Stern // Canadian Modern Language Review. – 1975. – № 31. – P. 304–318.

25. Toffler A. The Third Wave / A. Toffler. – New York : Bantam Books, 1990. – 540 p.

26. Wedell K. Perceptuo-Motor Disabilities and Research. Paper Presented at a Conference on Learning Disabilities "The Decade Ahead" / K. Wedell. – Michigan, 1974. – 69 p.

27. Wenden A. Learner Strategies in Language Learning / A. Wenden, J. Rubin. – New Jersey : Prentice Hall, 1991. – 311 p.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Данилюк С.С. Стратегическая организация процесса формирования профессиональной компетентности современных специалистов средствами интернет-технологий

В статье освещены особенности использования стратегий обучения в процессе формирования профессиональной компетентности будущих филологов средствами интернет-технологий. Приведены основные подходы к трактовке понятия "стратегия обучения". Предложена типология стратегий обучения, использующихся в учебном процессе. Определена роль компьютерных технологий в проектной деятельности.

Ключевые слова: стратегии обучения, профессиональная компетентность, коммуникационные стратегии, социальные стратегии, стратегии овладения языком, стратегии использования языка, стратегии обучения языку, интернет-технологии.

Danylyuk S. Strategic Organization of the Process of Formation of Modern Specialists' Professional Competence by Means of Internet Technologies

The article deals with the highlighting of the specific features of usage of strategies of learning in the process of formation of modern specialists' professional competence by means of Internet technologies. Main approaches to the definition of the notion "strategy of learning" are given in the article. A strategy of learning is interpreted in the paper as a general concept of learning, which is based on certain linguistic, psychological and pedagogical principles and implemented in the auditorium as a method or a group of methods. The typology of strategies of learning used in the educational process is also suggested in the article. In particular, these strategies include direct learning strategies, communication and social strategies. The role of computer technologies in the project activity is determined, which is expressed by the fact that modern specialists have an opportunity to select an optimal method of training, allowing them to use all the advantages of learning strategies. It is stated that the usage of devices and software to create video slide shows, publications and musical compositions contributes to help modern specialists in learning the skills of thinking and learning method that in the best way helps to reveal their talents and abilities. Several ways of distinguishing learning strategies are singled out in the paper. The easiest and the most common way of distinguishing learning strategies is based on differences in the ways of sense perception. It is stated that the scheme, also known as VAK model, distinguishes visual, acoustic and kinesthetic types of modern specialists. Simultaneously another method of classification of learning strategies based on differences in the cerebral hemispheres is singled out. It is stated that modern specialists belong either to people of the right-hemispheric, integral type, or of the left-hemispheric, analytical type.

Key words: *strategy of teaching, professional competence, communicative strategies, social strategies, strategies of mastering language, strategies of using language, strategies of teaching language, Internet technologies.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБЛИВОСТЕЙ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

У статті наведено результати педагогічного аналізу особливостей професійно-педагогічної майстерності тренера й викладача, яка є важливою складовою професіоналізму особистості й діяльності та визначає рівень професійного розвитку фахівця фізичного виховання і спорту.

Ключові слова: професіоналізм, педагогічна майстерність, викладач, тренер.

Утвердження інноваційних підходів у вищій фізкультурній освіті поступово призвело до необхідності оновлення теоретичних і методичних засад підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

Аналіз стану розробленості проблеми підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності в педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів засвідчив високу соціальну цінність і значущість педагогічної праці тренерів-викладачів і необхідність оновлення теоретичних і методичних засад їх професійної підготовки.

Актуально-перспективний характер проблеми визначають низка деструктивних екстрапедагогічних і педагогічних тенденцій, зокрема повільний характер імплементації гуманістичної освітньої парадигми в практику професійної освіти тренера-викладача, таксономічне домінування когнітивних результатів педагогічного процесу при послабленні психомоторних і афективних. Відомо, що в зарубіжних країнах давно вже склалися стійкі традиції децентралізації вищої освіти з тим або іншим рівнем уніфікації, але без жорсткої структури, що дає змогу відхилитися від програми, розкладу, обсягу змісту освіти, варіювати навчальні плани, навчальні програми, терміни навчання, технології контролю й оцінювання успішності. Головною перевагою освітянських систем в економічно розвинутих державах є їх інформаційна відкритість, практична орієнтованість, полікультурність і спрямованість на розвиток у людини здатності ефективно самореалізуватися в плюралістичному суспільстві.

У сучасних умовах ефективність професійної діяльності тренера-викладача залежить не тільки від його фахових, але й від методичних, дидактичних, а також особистісно-комунікативних умінь, інтегрованих у професійну якість – педагогічну майстерність, яка є одним із можливих цільових орієнтирів психолого-педагогічної підготовки тренера-викладача.

Нормативно-правовими підставами для такої педагогічної діяльності є ретроспективний і прогностичний аналіз низки державних документів, що визначали й визначають смислові орієнтири та процесуальні параметри професійної підготовки майбутнього тренера-викладача у вищому навча-

льному закладі: Закони України “Про освіту” (1991), “Про фізичну культуру і спорт” (1993), “Про підтримку олімпійського, паролімпійського руху та спорту вищих досягнень в Україні” (2000), “Про вищу освіту” (2001), “Про фізичну культуру” (2011), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту (2004), Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 рр. (2006), Державна цільова соціальна програма розвитку позашкільної освіти на період до 2014 р. (2010), Концепція Загальнодержавної програми “Здоров’я 2020: український вимір” на 2012–2020 рр. (2011), Концепція Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр. (2011), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2012).

У зазначених документах закладено правові й світоглядні засади підготовки нової генерації фахівців, здатних в умовах націєтворення відродити екзистенційну місію фізичної культури та спорту.

Мета статті – здійснити педагогічний аналіз особливостей професійно-педагогічної майстерності фахівців фізичного виховання і спорту.

На шляху досягнення такої мети чимало здійснено вітчизняними реформаторами вищої школи, зокрема в питаннях визначення її філософських і світоглядних засад (В.П. Андрущенко, М.Б. Євтух, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.І. Луговий, Д.В. Табачник, П.Ю. Саух та ін.), методології професійної освіти фахівців різних галузей (С.У. Гончаренко, Р.С. Гуревич, Н.Г. Ничкало, В.В. Рибалка та ін.), загальних дидактичних і технологічних параметрів (А.М. Алексюк, Я.Я. Болюбаш, В.І. Бондар, М.Б. Євтух та ін.), педагогічних технологій (В.М. Манько, О.М. Пехота, О.Г. Романовський, С.О. Сисоєва та ін.), концептуальних засад професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (О.Ю. Ажиппо, П.Б. Джуринський, Є.А. Захаріна, Р.П. Карпюк, Р.В. Клопов, А.П. Конох, Є.Н. Приступа, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Б.М. Шиян та ін.), науково-методичних засад здоров’язбережувальної діяльності (Н.А. Башавець, В.П. Горашук, О.Д. Дубогай, М.В. Маліков та ін.).

Водночас значущими є також дослідження проблем олімпійського спорту (В.М. Платонов); теорії та методики поетапної підготовки спортсменів (Г.М. Арзютов); теоретико-методичних аспектів реалізації функціональних резервів спортсменів вищої кваліфікації (М.М. Булатова); психологічних засад професійного становлення тренера-викладача (Н.Ю. Воляннюк); дидактичних засад оптимізації навчально-тренувального процесу в системі підготовки спортсменів (О.Ц. Демінський); теоретико-методологічних засад формування системи спорту для всіх в Україні (М.В. Дутчак); теоретико-методичних основ управління підготовкою футболістів (Г.А. Лисенчук); планування й контролю за тренувальним процесом у спортивних іграх (І.Г. Максименко); теоретико-методичних засад технології навчання майбутніх фахівців зі складнокоординаційних видів спорту (І.М. Медведєва); управління тренувальними й змагальними навантаженнями спорт-

сменів високого класу в умовах інтенсифікації процесу підготовки (Ю.М. Шкретій). Створенню енциклопедії олімпійського спорту приділила особливу увагу М.М. Булатова.

Аналіз широкого кола джерел дає підстави стверджувати, що на сьогодні зроблено низку важливих висновків щодо проблеми діяльності тренера-викладача та його професійної підготовки, зокрема в контексті формування фахових компетенцій (М. Буренко); пошуку індикаторів психологічного клімату спортивної команди (С. Кенані); професійно-педагогічної компетентності (В. Пономарьов); удосконалення управління змагальною діяльністю (О. Подоляка); виховання фізичних якостей старшокласників у навчально-тренувальних групах дитячо-юнацьких спортивних шкіл (О. Попович); оптимального стилю спілкування тренера як чинника успішності спільної діяльності в спортивній команді (Г. Проценко); педагогічних умов виховання здорового способу життя підлітків у дитячо-юнацьких спортивних школах (О. Свириденко); психологічної готовності тренерів-організаторів до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях (О. Хуртенко) тощо.

Теоретико-методичну основу дослідження шляхів розвитку педагогічної майстерності в Україні становлять наукові праці представників наукової школи І. Зязюна, Є. Барбіна, В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Пехота, Н. Тарасевич та ін.

Утім, розмаїття й велика кількість досліджень загальних питань розвитку педагогічної майстерності не торкнулися проблеми якісної підготовки конкурентоспроможних фахівців фізичного виховання і спорту з вищою освітою, здатних до високопродуктивної професійної діяльності, яка значною мірою залежить від професіоналізму й високого рівня сформованості педагогічної майстерності, задоволення потреб майбутніх педагогів, що навчається у ВНЗ.

Сучасний стан професійної підготовки педагогів фізичного виховання і спорту свідчить про те, що випускники сучасних вузів не отримують таких знань умінь і навичок, які б допомогли їй швидко адаптуватися до умов майбутнього професійного середовища, які змінюються щодня. Це породжує стратегічні завдання реформування вищої фізкультурної освіти в Україні, метою яких є ефективне вироблення та трансляція якісних освітніх послуг населенню.

Надпотужним механізмом оновлення вищої освіти України є наявність у вищих навчальних закладах вищої фізкультурної освіти викладачів, які здатні застосовувати принципово нові підходи до організації й оцінювання продуктивності педагогічної діяльності фахівців.

Сучасній школі потрібні вчителі, яким притаманні: педагогічна спрямованість, професійна компетентність, гармонія розвинутого інтелекту, висока моральна й естетична зрілість, науковий потенціал, постійне самовдосконалення. Саме такого вчителя повинен готувати вищий навчальний заклад, розпочинаючи з першого курсу роботу з формування його педагогічної майстерності [4, с. 3].

У зв'язку з цим, закономірно виникає питання, які сторони особистості, які аспекти її діяльності можуть забезпечити успішну підготовку до педагогічної праці.

Відомо, що університети готують фахівців фізичного виховання і спорту, які можуть працювати як викладачами фізичного виховання, так і тренерами, які здійснюють різні педагогічні функції, насамперед ті, що пов'язані із професійною педагогічною діяльністю: організацією та управлінням початковим, виховним, тренувальним і рекреаційним процесами в галузі фізичного виховання і спорту. Склад педагогічних фізкультурно-спортивних кадрів у ВНЗ якісно різноманітний.

Спортивними педагогами є вчителі фізичної культури, викладачі фізичного виховання, тренери з видів спорту. Цільова спрямованість їх педагогічної діяльності, зміст професійних функцій не у всьому співпадають. Незважаючи на це, ВНЗ фізичного виховання і спорту готують фахівців, які мають право здійснювати всі вказані види педагогічної діяльності. Такий факт викликає необхідність урахування особливостей професійної праці, виявлення загальних характеристик педагогічної майстерності зазначених фахівців з метою пошуку шляхів удосконалення професійної діяльності.

Аналізуючи зміст продуктивної професійно педагогічної діяльності тренера-викладача в контексті педагогічної майстерності фахівця фізичного виховання і спорту, ми спиралися на дослідження Б. Шияна, який розглядає педагогічну майстерність як мистецтво навчання і виховання, що постійно вдосконалюється і передбачає наявність педагогічних здібностей, загальну культуру, компетентність, широку освіченість, психологічну грамотність і методичну підготовленість; здатність зрозуміло викладати учням навчальний матеріал, робити його доступним для дітей, викликати інтерес до предмета, активізувати учнів [9, с. 216].

Педагогічна майстерність, на думку А. Деркач та А. Ісаєва, – це комплекс умінь, необхідних для продуктивного вирішення педагогічних завдань. Педагогічні уміння – це спосіб дії, який спирається на сукупність знань, навичок, задатків і здібностей і свідомо реалізується тренером у педагогічній ситуації [1, с. 6].

Ю. Курамшин відзначає, що *педагогічна майстерність* – це, насамперед, досконала педагогічна техніка, яка містить педагогічні знання, навички й уміння, педагогічне прогнозування, уявлення, схильність до педагогічної творчості. На думку вченого, фахівець фізичного виховання і спорту повинен володіти високою загальною культурою, моральною, правовою та естетичною вихованістю, мати добрий художній смак, знання у сфері літератури, мистецтва, поезії, образотворчого мистецтва і, звичайно, – у сфері фізичної культури [8, с. 66].

Є. Ільїн підкреслює, що педагогічна майстерність – це інтегративне утворення, яке складається з чотирьох компонентів: педагогічної спрямованості, знань, умінь і професійно важливих якостей, а також авторитету [3].

Виходячи з поглядів учених на визначення *педагогічної* та *професійної майстерності* викладача, тренера, організатора спорту, можна зауважити, що всі ці уявлення дослідників відображають ще й психологічний зміст професійної підготовки. Ми з'ясували, що у формуванні професійної майстерності не останню роль відіграють особистісні риси, професійні здібності тренера й викладача, які спрямовуються на оволодіння інформацією, знанням, способами діяльності.

Професійна майстерність характеризується творчим вирішенням навчально-виховних проблем, умілим володінням матеріалом, наявністю відмінного особистого фізичного стану, задоволеністю від професійної діяльності. Розвиток професійних здібностей забезпечує формування мотивації до ефективного здійснення педагогічних функцій та обов'язків.

Серед шляхів формування педагогічної майстерності слід відзначити спеціальну, психолого-педагогічну, методичну підготовки, які розкривають специфіку праці фахівця фізичного виховання і спорту, його ставлення до вмілого дозування обсягу психічного й фізичного навантаження, інтервалів відпочинку під час тренувань; урахування впливу кожного з видів праці на зміни психофізіологічних показників учнів і спортсменів; здібності виконувати роботу будь-якої спрямованості в будь-яких умовах зовнішнього середовища; ефективного навчання техніці простих і складних вправ.

Нам імпонує тлумачення *професійної майстерності* В.А. Семиченко. Автор вважає, що *професійна* майстерність – це системна властивість особистості фахівця, яка на основі розвитку його професійної придатності в процесі освіти і праці формується в індивідуальне (авторське уміння), що дає змогу досягти вершин у професійній діяльності”; “найвищий” рівень оволодіння працівником своєю професією “спеціальністю”, який передбачає певний перелік сформованих якостей, високу кваліфікацію і компетентність, надійність і відповідальність, здатність до творчості, стабільність результатів праці, технологічну культуру й самодисципліну тощо [6].

Педагогічна діяльність багатогранна. Вона має високу соціальну значущість, можливість для творчості, самовираження, можливість пізнавати людей, спілкуватися, постійно шукати, накопичувати знання та досвід. Важливу роль відіграють особистісні якості педагога, його чутливість до іншої людини, гуманність у помислах і діях. Але це не знижує актуальності такої риси, як вимогливість. Поряд із цим працю справжнього педагога живить віра в людину. Він повинен бути оптимістом, глибоко вірити в сили й можливість дітей, бачити насамперед усе краще, що їм притаманне [9, с. 342].

Нами з'ясовано, що у формуванні *професійної майстерності* не останню роль відіграють особистісні риси, професійні здібності тренера й викладача, які спрямовуються на оволодіння інформацією, знанням, способами діяльності. Педагогічна майстерність характеризується творчим вирішенням навчально-виховних проблем, умілим володінням матеріалом, наявністю відмінного особистого фізичного стану, задоволеністю від професійної діяльності. Розвиток професійних здібностей забезпечує форму-

вання мотивації до ефективного здійснення педагогічних функцій і обов'язків.

У дослідженні нами використана розроблена дослідником, доктором педагогічних наук А. Сватсьєвим модель підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності, що містить три взаємопов'язані та взаємодоповнювальні підсистеми: проектувальну, процесуальну й результативну. Модель відтворює загальну логіку побудови педагогічного процесу через оновлення головних структурних елементів підготовки та їх модифікованих змістових характеристик.

Головними елементами проектувальної підсистеми визначено мету підготовки, що сформована на основі аналізу потреб професійних співтовариств, екстраосвітніх орієнтирів суспільства загалом. Їх відтворення у змісті академічних документів вищого навчального закладу має відбуватися за принципом сходження від абстрактного до конкретного, а цілісність підготовленості як інтегрального результату забезпечується єдністю структурних і змістовних компонентів.

Процесуальна підсистема відтворює послідовність обґрунтованих і визначених етапів підготовки, їх ключових завдань і психолого-педагогічних умов, що забезпечують поступове наближення до запрограмованого результату, зокрема:

- формування гуманістичного світобачення та мотивів майбутнього тренера-викладача через поступове визначення філософської, моральної й професійної позиції в процесі проблемно-центрованого вивчення циклу гуманітарних і соціально-економічних дисциплін;

- відтворення операційних особливостей тренерської діяльності, що виступають засобом інтеріоризації її змісту, організаційних форм і типових виробничих функцій у процесі контекстно орієнтованого засвоєння циклу дисциплін спеціально-практичного блоку, циклу професійної та практичної підготовки;

- стимулювання автодидактичного зростання майбутнього тренера-викладача на рефлексивній основі в процесі спортивно-педагогічного вдосконалення, самостійної, науково-дослідної роботи з використанням педагогічного супроводу тренера-тьютора;

- забезпечення гармонійного функціонування психічної й соматичної природи майбутнього тренера-викладача в процесі вивчення медико-біологічного блоку фундаментальних дисциплін і проходження ознайомчої, педагогічної та виробничої практик;

- реалізація модульно-рейтингової системи навчання у дисциплінах спеціально-практичного блоку з використанням інтерактивних технологій [5, с. 423–424].

Результативна підсистема складається з розроблених критеріїв, операційних показників, діагностичних методик оцінювання рівня підготовленості, що входять до змісту державної атестації майбутнього тренера-викладача.

Зважаючи на термінологічну різноманітність, на основі узагальнення отриманих результатів уточнено конструкт “педагогічна майстерність”, який розглядаємо як:

- постійне вдосконалюване мистецтво виховання і навчання;
- синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва;
- високий рівень професійної діяльності на рефлексивній основі;
- рівень розвитку професійної діяльності викладача;
- комплекс особистісних і ділових якостей педагога, що гарантують продуктивність його діяльності, забезпечуючи ефективність взаємодії з усіма суб’єктами процесу освіти;
- інтегративна якість, психічне новоутворення, що виявляється у високому рівні розвитку знань, навичок, умінь, особистісних і педагогічних якостей, які забезпечують успіх фахівця фізичного виховання і спорту у професійній діяльності.

Висновки. Таким чином, вищезазначене підтверджує перспективність, логічну доцільність та ефективність наукового аналізу особливостей розвитку педагогічної майстерності фахівців фізичного виховання, упровадження з цією метою відповідних технологій.

Список використаної літератури

1. Деркач А.А. Педагогическое мастерство тренера / А.А. Деркач, А.А. Исаев. – М. : Физкультура и спорт, 1981. – 375 с.
2. Дубревський Ю.М. Компаративний аналіз особливостей розвитку педагогічного професіоналізму в теорії та практиці вищої освіти / Ю.М. Дубревський // Педагогіка і психологія формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 32(83). – С. 162–168.
3. Ильин Е.П. Психология физического воспитания : учеб. для ИФК / Е.П. Ильин. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб. : Изд-во РГПУ, 2000. – 486 с.
4. Педагогічна майстерність учителя : навч. посіб. / [за ред. В.М. Гриньової, С.Т. Золотухіної]. – 2-е вид., випр. і доп. – Х. : ОВС, 2006. – 224 с.
5. Сватъев А.В. Підготовка майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності (теоретико-методичний аспект) : монографія / А.В. Сватъев. – Запоріжжя : ТОВ “ЛПС” ЛТД, 2012. – 520 с.
6. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологи. Модуль “Направленность” / В.А. Семиченко. – К. : Милениум, 2004. – 521 с.
7. Сисоева С.О. Психология та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоева, Т.Б. Поясок. – 2-ге вид., доп., випр. – Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2008. – 532 с.
8. Теория и методика физического воспитания : учебник: в 2 т. / [под ред. Т.Ю. Круцевич]. – К. : Олимп. лит., 2003. – Т. 2. – 2003. – 423 с.
9. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів : в 2 ч. / Б.М. Шиян. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2001. – Ч. 2. – 247 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2014.

Дубревский Ю.М. Психолого-педагогическая характеристика особенностей педагогического мастерства специалистов физического воспитания и спорта

В статье приведены результаты педагогического анализа особенностей профессионально-педагогического мастерства тренера и преподавателя, являющегося важнейшим слагаемым профессионализма личности и деятельности, определяющим уровень профессионального развития специалиста физического воспитания и спорта.

Ключевые слова: профессионализм, педагогическое мастерство, преподаватель, тренер.

Dubrevsky Y. Psycho-pedagogical features characteristic of pedagogical skills specialists physical education and sport

This paper presents the results of the analysis of pedagogical features professional and pedagogical skills coach and teacher, which is an important component of professional identity, professional activities and determines the level of professional development specialist physical education and sport.

We found that the formation of professional skills important role played by personal traits and professional skills coach and teacher who directed the mastery of information, knowledge, ways of life. Pedagogical skills characterized by creative resolution of educational problems skillful possession of material, the presence of good physical condition of personal satisfaction from the profession. Development of professional skills formation provides motivation for the effective implementation of educational functions and responsibilities.

Among the ways of forming pedagogical skills necessary to allocate a special, psychological, pedagogical, methodological training, revealing the specifics of the labor specialist physical education and sports, on skillful dosage amount of mental and physical activity, rest intervals during exercise; the effect of each type of labor to changes in physiological indicators of students and athletes; ability to perform work of any orientation in any environmental conditions; effective teaching techniques of simple and complex exercises.

Key words: professionalism, teaching skills, teacher, coach.

СТАН РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТИВНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПРАКТИЦІ РОБОТИ ЗАКЛАДІВ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів у практиці роботи закладів післядипломної освіти. Визначено рівні розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів на основі визначених критеріїв (ціннісно-якісного, поведінково-діяльнісного, самоствавлення).

Ключові слова: професійна адаптивність, професіоналізація, професійний розвиток, професійне становлення.

Адаптивність є властивістю особистості, яка характеризується здатністю до внутрішніх (психологічних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, модифікацій, що спрямовані на збереження або відновлення врівноважених відносин особистості із соціальним середовищем за умов його постійних змін. Відповідно до тенденції реалізації адаптивності, ми вважаємо, що адаптивність особистості забезпечує як підтримку стійкості особистості, так і її розвиток.

Проте аналіз наукових джерел свідчить про те, що, незважаючи на актуальність проблеми та фундаментальне значення адаптивності як чинника розвитку особистості, збереження її фізичного і психічного здоров'я, спостерігається дефіцит досліджень, спрямованих на вивчення адаптивності як інтегративної властивості особистості, зокрема її природи, структури і особливостей прояву.

У свою чергу, під професійною адаптивністю соціального педагога ми розуміємо: упевненість у собі, адекватний розв'язання професійних завдань рівень тривожності, високий рівень саморегуляції, здатність до конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій, низьку внутрішню й зовнішню конфліктність, здатність до адекватної оцінки різноманітних життєвих і професійних ситуацій. Якісними показниками професійної адаптованості соціального педагога як чинника запобігання та подолання професійної дезадаптації є: самоусвідомлення особистістю самої себе, адекватна самооцінка, рефлексія, вміння диференціювати й виражати свої почуття, емоційна стабільність та активізація творчого потенціалу [1].

Мета статті полягає у виявленні рівня обізнаності соціальних педагогів щодо особливостей розвитку їхньої професійної адаптивності та з'ясування рівнів розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів на основі визначених критеріїв (ціннісно-якісного, поведінково-діяльнісного, самоствавлення).

Обґрунтування теоретико-методологічних підходів дослідження особливостей професійної адаптивності соціальних педагогів дало можливість

вивчити рівень розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти. Слід зазначити, що в діяльності сучасних закладів післядипломної освіти ще немає достатніх даних, які б давали змогу певними чином оцінити й визначити рівні розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів. За відсутності таких даних суттєво ускладнюється робота, пов'язана з визначенням динаміки розвитку професійної адаптивності соціальних педагогів, які проходять курсову підготовку в обласних інститутах післядипломної освіти.

Для отримання необхідних дослідно-експериментальних даних нами було проведено експериментальне дослідження на базі закладів післядипломної освіти, а саме: Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради, Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, Комунального вищого навчального закладу “Херсонська академія неперервної освіти” Херсонської обласної ради, Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. В експериментальній роботі брали участь 348 соціальних педагогів.

В експерименті, який проводився методами суцільного й вибіркового опитування, взяли участь соціальні педагоги, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі зазначених вище закладів післядипломної освіти. Склад і характеристика опитаних свідчать про достатньо широкий віковий діапазон – від 25 до 50 років, у якому більшість опитаних (понад 50%) має вік від 30 до 45 років, тобто такий, для якого характерна схильність до навчально-професійної діяльності, самостійності, ініціативності.

Порівняння вікових характеристик працівників і стажу роботи в соціально-педагогічній галузі дає змогу зробити висновки про те, що найбільша питома вага соціальних педагогів має професійний стаж до 10 років та належить за віковими характеристиками до молодшої й середньої групи. Більшість соціальних педагогів (понад 50%) має вищу освіту, із них фахову – лише 45,1%.

Експеримент проходив у два етапи, відповідно до визначених завдань. Кожен із етапів дослідження передбачав використання своєї системи методів дослідження.

Перший етап експерименту був спрямований на виявлення рівня обізнаності соціальних педагогів щодо особливостей розвитку їхньої професійної адаптивності; дослідження стану навчально-методичного забезпечення процесу підвищення кваліфікації соціальних педагогів в умовах післядипломної освіти.

Другий етап експерименту полягав у з'ясуванні рівнів розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів на основі визначених критеріїв (ціннісно-якісного, поведінково-діяльнісного, самоствавлення).

Для отримання об'єктивної інформації щодо проблем професіоналізації та професійного розвитку фахівців соціальної сфери ми розробили та запропонували соціальним педагогам опрацювати опитувальник “Оціню-

вання ефективності професійної діяльності соціального педагога” та дати відповіді на його питання.

Результати обстеження ефективності професійної діяльності соціального педагога засвідчили, що більшість соціальних педагогів (36,2%) не відчуває задоволеності своєю професією та при нагоді бажає змінити місце роботи. Майже (30,6%) соціальних педагогів має середній рівень задоволеності своєю діяльністю. Лише 33,2% соціальних педагогів мають повне задоволення від власної роботи (високий рівень). Але необхідно зазначити, що більшість респондентів (67,4%), аналізуючи власний рівень оволодіння професійною діяльністю, характеризують його як “адаптивний”, 12,3% оцінюють як репродуктивний і лише 20,3% – як творчий.

Заслуговує на увагу той факт, що, оцінюючи власний рівень професійної компетентності (за чотирибальною шкалою оцінювання), голоси респондентів розділилися майже порівну: 59,4% соціальних педагогів оцінюють власний рівень професійної компетентності на “4”, 40,6% соціальних педагогів характеризують свій рівень професійної компетентності на “3”. На запитання: “Чому саме так ви оцінюєте власний рівень професійної компетентності?”, – більшість респондентів зазначають “недостатній досвід роботи та складність проходження процесу адаптації до професійної діяльності”.

Відповіді на запитання: “Чи відвідуєте ви додатково семінари, тренінги, науково-практичні конференції, майстер-класи із соціально-педагогічної проблематики?” засвідчили, що соціальні педагоги мало уваги приділяють власному самовдосконаленню та самостановленню, оскільки відвідують запропоновані заняття лише за потреби та епізодично.

Щодо засобів чи технологій, які сприяють розвитку професіоналізму та підвищують рівень професійних знань соціальних педагогів, то лише 58,4% соціальних педагогів постійно переглядають методичну літературу, цікавляться новітніми технологіями, відвідують заходи соціально-педагогічного спрямування просвітницького характеру. Відповідно, 41,6% соціальних педагогів не мають можливості підвищувати власний професійний рівень.

Слід зазначити, що більшість соціальних педагогів (59,6%) зазначила, що постійно намагається поділитися власним професійно-особистісним досвідом та отримати зворотний зв'язок, оскільки існує проблема браку інформування та розгалуженості фахівців соціальної сфери. Відповідно, 18,4% респондентів взагалі не надають цьому важливого значення, а майже 22% соціальних педагогів презентують себе та свій досвід лише на відкритих заняттях чи методичних семінарах.

Слід зазначити, що більшість 65,2% соціальних педагогів визнали, що в навчальних закладах, де вони працюють, не створено відповідних соціально-педагогічних умов для розвитку професійної адаптивності. У свою чергу, в процесі анкетування більшість (59,6%) соціальних педагогів зазначили, що в умовах післядипломної освіти на достатньому рівні створені умови для професійного саморозвитку та власного розвитку професійної адаптивності. Серед ефективних форм отримання та сприйняття інформа-

ції в умовах підвищення кваліфікації більшість респондентів (63,4%) зазначає “тренінгові заняття”, 24,2% віддають перевагу “конференціям та практичним заняттям” і лише 12,4% – лекціям і диспутам.

Проаналізувавши дані опитування, ми можемо констатувати, що реальний стан професійної адаптивності соціальних педагогів перебуває на низькому рівні й потребує розробки та впровадження спеціальних педагогічних умов та засобів щодо розвитку професійної адаптивності спеціалістів соціальної сфери в умовах післядипломної педагогічної освіти.

На другому етапі експерименту з використанням індивідуальних бесід, спостережень, тестувань (тестові опитувальники В.В. Століна та С.Р. Пантелєєва, О.Г. Маклакова та С.В. Чермяніна) було діагностовано рівні розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів у післядипломній освіті. Їх наявність ми визначали за спеціально розробленими критеріями.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження) – одна з основних ознак, мірило для визначення, оцінювання, класифікації чого-небудь [2, с. 567]. На основі аналізу літератури з досліджуваної проблеми було виділено такі критерії рівня розвиненості професійної адаптивності соціального педагога в післядипломній освіті, які охоплюють специфіку і структурні компоненти професійної адаптивності соціального педагога (табл. 1).

Таблиця 1

Критерії професійної адаптивності

Критерій	Характеристика критерія
Ціннісно-якісний	Відображає ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів її спрямованості, диспозиціями її професійної діяльності. Ціннісні орієнтації стосуються: основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо; соціально-моральних характеристик особистості (якості, почуття, обов'язки, сумління тощо); відносин з різними категоріями людей
Поведінково-діяльнісний	Відображає рівень засвоєння цінностей та розвиненість соціальних якостей у процесі діяльності. Оскільки тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення об'єктивної дійсності, професійна адаптивність у контексті зазначеного підходу є і процесом, і механізмом, і результатом, і формою прояву
Самоставлення (рефлексивності)	Відображає різні форми прояву самоставлення: наполегливе опанування основами обраної професії; адекватні відносини із соціально-професійним оточенням; дотримання та вдосконалення правил і норм поведінки у професійному колі, що виражається в позитивній внутрішній мотивації до професійної діяльності

Водночас, аналіз загального рівня розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів засвідчив, що домінуючим критерієм за високим рівнем є ціннісно-якісний (26,4%), який відображає ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів спрямованості особистості, диспозиціями професійної діяльності особистості (табл. 2).

**Рівень розвитку основних критеріїв
професійної адаптивності соціальних педагогів, %**

Критерій	Рівні розвитку		
	Високий	Середній	Низький
Ціннісно-якісний	26,4	35,1	38,5
Поведінково-діяльнісний	21,8	30,2	48,0
Самоставлення (рефлексивності)	25,3	32,2	42,5

Ціннісні орієнтації стосуються: основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування, соціально-моральні характеристики особистості. Майже 25,3% опитаних мають високий рівень за критерієм самоставлення (рефлексивності) і лише 21,8% – за поведінково-діяльнісним. Це дає підстави стверджувати, що соціальні педагоги, маючи певні ціннісні орієнтації та соціально-моральні характеристики особистості, не реалізують їх на достатньому рівні в практичній (професійній) діяльності.

Висновки. Таким чином, результати дослідження наочно свідчать, що в соціальних педагогів переважає низький рівень професійної адаптивності за всіма критеріями. Оскільки результати дослідження загального рівня розвиненості професійної адаптивності соціальних педагогів показують, що більшість соціальних педагогів має низький рівень адаптивності (42,5% опитаних), на середньому рівні перебувають 30,8% опитаних, і лише 26,7% опитаних мають високий рівень адаптивності.

Це підтверджує той факт, що необхідно вдосконалити рівень професійно-особистісного розвитку фахівця соціально-педагогічної сфери, оскільки якісними показниками професійної адаптованості соціального педагога як чинника запобігання та подолання професійної дезадаптації є: адекватна самооцінка, рефлексія, вміння диференціювати і виражати свої почуття, усвідомлення необхідності відкриття власного “Я”, емоційна стабільність і активізація творчого потенціалу.

Список використаної літератури

1. Єфремова Г.Л. Адаптивність як інтегративна властивість особистості соціального педагога / Г.Л. Єфремова // Імідж сучасного педагога : всеукраїнський науково-педагогічний освітньо-популярний журнал. – 2013. – № 6. – С. 68.
2. Словник іншомовних слів: 23 000 слів та термінологічних словосполучень / [Укл.: Л.О. Пустовіт та ін.]. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Єфремова Г.Л. Состояние развития профессиональной адаптивности социальных педагогов в практике работы заведений последипломного образования

В статье проанализировано состояние развития профессиональной адаптивности социальных педагогов в практике работы заведений последипломного образования. Определены уровни развития профессиональной адаптивности социальных педагогов на основе определенных критериев (ценностно-качественного, поведенческо-деятельностного, самоотношения).

Ключевые слова: профессиональная адаптивность, профессионализация, профессиональное развитие, профессиональное становление.

Efremova G. State of professional adaptivity development of social teachers in postgraduate institutions

The article deals with the analysis of the state of professional adaptivity development of social teachers in postgraduate institutions.

The analysis of scientific resources testifies that despite the topicality of the problem and crucial importance of adaptivity as a factor of personality development, preserving his physical and psychological health, there is a lack of researches aimed at studying the adaptivity as an integral personality feature, in particular, its nature, structure and behavior peculiarities.

At the same time, personality adaptivity is understood as a particular quality that characterizes capabilities to internal (psychological) and external (behavioral) transformations, changes aimed at preserving and recovery of balanced relations of a personality with micro- and macro social environment under changes in the characteristics of the environment. Taking into account the tendency of adaptivity realization, we consider, that adaptivity of a personality guarantees both the support of a personality's stability and his development.

The analysis of the scientific and methodological support of teacher training courses in postgraduate education proves that the majority of teacher training courses include lessons on innovative technologies of socio-pedagogical interaction, methods of socio-pedagogical influence. But the issues of professional development, professional formation in socio-pedagogical sphere are not much viewed. In the process of teaching major subjects the questions of awareness of the professional aims and possibilities, improving professional competence and skills, reconstruction of the new behavioral partners and features of professional adaptivity, typical for specific kind of professional activity, are not much revealed.

At the same time the issues of means of professional adaptivity development of a social teacher and means leading to projecting (modelling) of professional future, improving interactive and perceptive sides of professional communication and development of a personality are not paid proper attention to.

So the analysis of the state of professional adaptivity development of social teachers in postgraduate institutions showed low level of professional adaptivity development and the necessity to work out special syllabus for its development, taking into account organizational, professional and socio-demographic characteristics.

Key words: *professional adaptivity, professionalization, professional development, professional formation.*

УДК 371.315 + 573(07)

Г.Я. ЖИРСЬКА

ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО ВИВЧЕННЯ БІОЛОГІЇ ЛЮДИНИ НА ОСНОВІ ІНТЕГРАЦІЇ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВИХ І ГУМАНІТАРНИХ ЗНАНЬ

У статті обґрунтовано необхідність здійснення ціннісного підходу до вивчення біології. Розкрито шляхи інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань про людину під час конструювання підручника з біології для учнів 9 класу загальноосвітньої школи. Запропоновано систему завдань на здійснення оцінної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях альтернативного вибору, виявлення ставлення тощо.

Ключові слова: ціннісний підхід, інтеграція природничо-наукових і гуманітарних знань, принципи біоцентризму й гуманізму, підручник біології, оцінна діяльність, рефлексія.

Людина посідає чільне місце серед усіх об'єктів вивчення навчального предмета "Біологія", оскільки є не лише живою істотою, а й носієм суспільних цінностей. Пізнання людини як цілісного елемента природи можливе за інтегрованого підходу, який враховує взаємозв'язок біологічного й соціального аспектів у змісті навчання, що є основою для розуміння синергетичної властивості особливого об'єкта. Зв'язок природничо-наукових знань із гуманітарними забезпечує ціннісно-орієнтаційну функцію освіти, яка визначає пріоритет загальнолюдських і національних цінностей для соціального становлення людини, для її життєвого й професійного самовизначення, саморозвитку й самовдосконалення.

Ціннісний підхід щодо вивчення людини як найвищої цінності і цілісної системи тісно пов'язаний з інтегрованим, компетентнісним, культурологічним, діяльнісним, рефлексійним, середовищним підходами. За таких умов зміст освіти набуває особистісно-орієнтованого й практико-значущого сенсу, а навчально-виховний процес спрямовується на засвоєння багатогранної цінності живої природи як особистісно значимого надбання, що виявляється в ціннісному ставленні до всього живого. Це сприятиме формуванню особистості людини, спроможної ефективно взаємодіяти з навколишнім світом і співпрацювати з іншими людьми, проявляти толерантність до інших культур, співвідносити особисті інтереси з потребами суспільства, вибудовувати власну систему життєвих цінностей.

Як відомо, існуючий підхід до вивчення навчальних предметів у загальноосвітній школі не створює належних можливостей для інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань, що нівелює ціннісні аспекти біологічної освіти. Більшість опитаних нами вчителів біології зазначила, що своїм головним завданням ставлять засвоєння учнями знань про закономірності будови і процесів життєдіяльності живих організмів і людини зокрема, взаємозв'язки в біологічних системах різних рівнів організації

тощо. Проблема формування системи ціннісних ставлень особистості є другорядним завданням, для якого передбачена позаурочна виховна робота, а у змісті уроку недостатньо часу й засобів для такої діяльності. Педагоги зауважували на відсутності засобів інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань у змісті переважної більшості підручників і посібників для школярів.

Проблема пізнання людини стосовно її цінності та цілісності завжди цікавила зарубіжних і вітчизняних філософів, психологів і педагогів (С. Анісімова, Л. Виготського, О. Дробницького, О. Леонтєва, А. Маслоу, К. Роджерса, С. Максименка, Є. Спіріна, І. Фролова та ін.), які в своїх дослідженнях спиралися на розробку образу морально цілісної особистості. На доцільність інтегрованого підходу до вивчення організму людини вказував відомий психолог Б.Г. Ананьєв: “Лише в людині природа та історія об’єднуються безкінечною низкою зв’язків і залежностей в одному об’єкті, ядром якого є її існування як особистості, суб’єкта практичної діяльності та пізнання” [1, с. 316]. Всесвітньо відомий учений, основоположник вчення про біосферу В.І. Вернадський також закликав науковців до інтеграції пізнання навколо проблем, а не спеціалізації на окремих науках, оскільки це дає змогу заглибитися у явище й вивчити його з усіх боків [4].

Вирішення зазначеної проблеми започатковано у працях вітчизняних учених, які зробили значний внесок у вивчення мотиваційно-потребнісної сфери особистості, формування системи відносин у пізнавальній діяльності. Зокрема, Г.О. Васьківська, досліджуючи теорію і практику формування системи знань про людину в учнів старшої школи, характеризувала специфіку цілісного підходу до створення власної ціннісної системи особистості. Виходячи з принципів людиноцентризму та фундаменталізації змісту освіти, науковець обґрунтувала необхідність запровадження метакурсу “Людинознавство”, що вчитиме старшокласників моделювати ситуації життя в різних сферах суспільства [3]. На нашу думку, інтеграція біологічного й соціального начал у людині для формування її ціннісних орієнтацій необхідна й у процесі вивчення навчального предмета “Біологія” в основній школі.

Мета статті полягає в розкритті ціннісного підходу на основі інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань у процесі конструювання підручника з біології людини, оскільки підручник – основне джерело знань, а також засіб формування не лише предметних, а й ключових (соціальних і полікультурних) компетентностей учня.

У дослідженні виходимо з того, що підручник має надзвичайно важливе значення в навчально-виховному процесі. Він не лише містить основний зміст навчального матеріалу, є засобом його засвоєння, але й слугує для формування особистості школяра завдяки інструментам, які сприяють осмисленню, аналізу й емоційному оцінюванню наданої інформації. Для реалізації ціннісного підходу до вивчення біології людини в основу конструювання власного підручника з біології для учнів 9 класу [2] авторсь-

ким колективом покладено інтеграцію природничо-наукових і гуманітарних знань на основі принципів біоцентризму й гуманізму. Вони дають змогу розширити площину вивчення організму людини як цілісної системи, оскільки людина розумна як істота біосоціальна й невід'ємна складова всієї природи повинна навчитись гуманно взаємодіяти з навколишнім світом на основі поваги до всього живого.

Гуманізація сучасної освіти, що відбувається останнім часом, не може здійснюватися без врахування етичних принципів не лише у ставленні людини до іншої людини, а й до всіх проявів життя. Згідно біоцентризму, який розглядає життя як найвищу цінність, добробут і процвітання людства та інших форм життя на Землі мають свою внутрішню цінність, яка не визначається через поняття корисності для людини. Розвиток наук про життя (фізіології, психології, медицини, біотехнології) вимагає врахування комплексу соціальних, правових, екологічних і педагогічних аспектів, оскільки саме майбутнє покоління відповідатиме за збереження життя небайдужої людини, здатної цінувати, любити, співчувати, допомагати, та збереження видової різноманітності живого на планеті взагалі. Тому, розглядаючи організм людини як біологічну систему, авторами звертається увага на особливості її функціонування в умовах природного і соціального середовища.

Загальнолюдські цінності, що необхідні для конструктивного розв'язання глобальних проблем світової цивілізації, В.Г. Кремень уявляє методологічною основою визначення змісту сучасної шкільної освіти [5]. Людина – носій цінностей, які відображають її ставлення до потреб іншої людини та всього живого з позицій гуманізму. На нашу думку, надзвичайно важливим завданням у вихованні сучасної молоді є формування у неї таких цінностей, які характеризують активне ставлення до людини і всього живого, що ґрунтується на повазі до будь-якої форми життя, усвідомлення його недоторканості, визнання життя найвищою цінністю у світі. Таке ставлення проявляється у відповідних переконаннях, у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і правил, в альтруїстичному характері почуттів і переживань, у переважанні соціально цінних мотивів поведінки. Воно знаходить вираження у визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на свободу волевиявлення, здатності до духовного самовдосконалення.

Згідно з ціннісним підходом у змісті та завданнях підручника нами передбачається рефлексія наукових знань до рівня особистісно значущих на основі розкриття ціннісних аспектів біологічної науки та медицини. Особистісна значущість знань про людину виявляється в емоційно-ціннісних ставленнях школярів до людини, суспільства, до самого себе та життя загалом. Емоційно-ціннісне ставлення формується в процесі оцінної діяльності, за якої визначається не лише біологічна, а й соціальна сутність життя людини, встановлюється багатогранна цінність природи для людини й роль людини в природі, виявляються сутність, значущість об'єктів довкілля для людей як суб'єктів пізнання та смисл життя людини для збере-

ження стабільності біосфери. Ця діяльність здійснюється відповідно до потреб, інтересів, ідеалів певної особистості, має мотиваційно-потребнісний смисл. Під час оцінної діяльності стимулюються емоції (негативні чи позитивні), переживання, що є важливим способом засвоєння не лише практичного, але й емоційного досвіду.

Під час емоційно-оцінної діяльності потрібно оцінити об'єкт природи, факт, подію, явище, історичну особу, результати її діяльності тощо. Спираючись на ціннісні уявлення, життєвий та емоційний досвід, учні вчаться оцінювати з певних позицій, виявляють ставлення, здійснюють вибір рішення у проблемній ситуації, уточнюють, а інколи змінюють особисті ціннісні орієнтації. Оцінна діяльність є не репродуктивною, а творчою, оскільки передбачає готовність людини до прийняття рішень і реалізації їх у нестандартних умовах. Вона завжди здійснюється на основі емоційного сприйняття, що зумовлює певний особистісний характер і результат діяльності.

Вчені у процесі оцінювання виділяють два рівні – чуттєвий і раціональний. На чуттєвому рівні оцінювання здійснюється через емоційні переживання, наявну систему ціннісних особистісних орієнтацій і життєвого досвіду. Емоційне оцінювання складається з первинних вражень (“подобається – не подобається”, “погано – добре”, “не знаю”). На раціональному рівні чуттєве оцінювання поглиблюється, уточнюється, а інколи й змінюється з розширенням знань про об'єкт оцінювання, усебічним його аналізом, формуванням цілісного уявлення про те, що оцінюється [6]. Ефективність і результативність емоційно-оцінної діяльності визначається добром об'єктів чи змістом навчального матеріалу та відповідних методів і засобів її організації.

Ціннісний підхід до відбору змісту навчального матеріалу підручника біології для учнів 9 класу, на нашу думку, забезпечується висвітленням історико-наукових знань і матеріалу народознавчого характеру (біографічних даних, історії наукових відкриттів, внеску вітчизняних і зарубіжних учених, лауреатів Нобелівської премії, деяких традицій і звичаїв українського народу), у тому числі на основі місцевого матеріалу. Засобом рефлексії такої інформації можуть виступати завдання на виявлення ставлення до проблеми, оцінювання фактів, розв'язання ситуативних задач. Наприклад: “Українські медики винайшли досконалий матеріал для трансплантації шкіри на уражені частини тіла – пересадка свинячої шкіри. У зволоженому стані така шкіра відновлює свої властивості. У м. Тернополі вже понад 10 років працює банк ксенотрансплантантів. Висловіть своє ставлення щодо такого методу медичної допомоги потерпілим”.

Вище уже зазначалося, що при конструюванні підручника ми виходили з необхідності організації діяльності щодо становлення системи ціннісних ставлень особистості до біологічних і соціальних аспектів життя людини. Саме на цій основі здійснюється формування свідомої мотивації здорового способу життя та готовності до усвідомленого вибору стратегії

поведінки щодо вирішення соціальних проблем молоді. Висвітлюючи тему ми намагалися звернути увагу на взаємозв'язок біологічного й соціального в процесі формування системи знань про людину. Цьому сприяло залучення школярів до осмислення й коментування епіграфів до тем та аргументування висловлювань відомих людей. Так, в епіграфі до теми “Опора і рух” подано слова лікаря-акушера, ученого-енциклопедиста XVIII–XIX ст. Нестора Амбодика-Максимовича: *“Тіло без руху подібне до стоячої води, яка пліснявіє, починає псуватись і гнити”*. Вислів французького філософа й енциклопедиста XVIII ст. Дені Дідро *“Лікарі безперервно трудяться над збереженням нашого здоров'я, а кухарі – над руйнуванням його, однак останні впевненіші в успіху”* є доречним у темі “Харчування і травлення”.

Формуванню якостей особистості молоді на основі визнання загальнолюдських цінностей сприятиме, на нашу думку, використання завдань дискусійного та оцінного характеру щодо виявлення власного ставлення до сучасних досягнень біологічної науки та їх значення для медицини, до модної моди, до способів самовираження та самоідентифікації підлітків – дієти, татуювання, пірсингу, музики, статевої поведінки тощо. Так, додатковий текст до теми “Будова і функції шкіри” може містити не лише цікаву інформацію, а й спонукати школяра до вибору виваженого рішення в проблемній ситуації. Наприклад: *“Щоб вирізнитись, деякі люди роблять татуювання. Це болюча процедура. Для нанесення малюнка багаторазово проколюють шкіру голкою. Кожний укол – це краплинка фарби, яка назавжди залишиться в шкірі. Кожний дотик голки – це ризик інфікування. Татуювання бере витоки в наших далеких предків, коли вони намагались забезпечити собі такі ознаки, які не змиваються і не стираються. За татуюванням дізнавалися, до якого племені належить людина, який у неї статус. Чи допомагає татуювання самостверджуватися сучасній людині?”*.

Ціннісний підхід до конструювання змісту підручника, його методичного апарату створює для учнів освітнє середовище, в якому можливо: висловлювати й відстоювати власну думку щодо сучасних проблем; мислити критично; робити свідомий вибір між альтернативами; відповідати за свій вибір і прогнозувати його наслідки; слухати й розуміти інших; розв'язувати конфлікти цивілізовано; вчитися працювати в команді, домовлятися і взаємодіяти толерантно. Наприклад, така інформація може бути актуальною не лише для дискусій, але навіть для диспуту з морального виховання: *“Ще в давнину жінки регулювали народжуваність, щоб кількість дітей відповідала можливостям батьків їх виростити. Протягом тривалого часу поширеними методами регуляції кількості дітей були тривале годування грудьми, пізній шлюб, слідкування за циклом місячних. Лише з розвитком цивілізації засобом регулювання народжуваності стали аборти. Аборт (від лат. abortus – викинутий) – штучне переривання вагітності хірургічним способом. Це небезпечна операція, яка спричиняє порушення в організмі, налаштованому на вагітність. Аборт часто призводить до запальних процесів статевої системи, ендокринних розладів, безпліддя тощо.*

Норвезькі вчені опублікували результати спостережень за психологічним станом жінок, що втратили дитину внаслідок абортів чи викидня. Згідно з ними, більшість жінок, які штучно перервали вагітність, страждають на нервові й психічні розлади, що виникли як наслідок фізичної чи психологічної травми, і часто до кінця життя звинувачують себе. Чи вважаєте ви, що аборт – це злочин (у фізіологічному, моральному, юридичному та інших аспектах)?

Особлива структура підручника дає учителям змогу здійснити перехід від передачі готових знань школярам до створення умов для їх активного засвоєння та отримання практичного досвіду, а для учнів – перехід від пасивного засвоєння знань до активного їх пошуку, практичного осмислення. У підручнику реалізуються два шляхи диференціації навчання, яка також є важливим чинником гуманізації навчально-виховного процесу. Перший шлях реалізується через включення додаткової пізнавальної інформації в рубриках “На вістрі науки” та “On line”, яка не лише розвиває пізнавальний інтерес, а й потребує аналізу й критичного осмислення її. Наприклад, “Донедавна вважали, що нервові клітини не відновлюються. У 1990-х рр. канадські нейробіологи С. Вайс і Б. Рейнольдс довели, що нейрони здатні відновлюватися. Пізніше американські нейробіологи встановили, що на дні порожнини проміжного мозку є стовбурові нейрони – джерело утворення інших клітин нервової системи. Учені з офтальмологічного інституту Шепенса при Гарвардській медичній школі встановили, що стовбурові клітини є в усіх частинах мозку, проте вони не активні. Дослідники виявили речовини, які здатні активізувати стовбурові клітини мозку і сприяти їх перетворенню в нейрони. Поміркуйте, яке значення може мати це відкриття для медицини”.

Другий шлях диференціації забезпечується включенням завдань різного рівня складності та характеру діяльності, що передбачають врахування пізнавальних інтересів і навчальних можливостей учнів. Продемонструємо це на прикладі теми “Нервова регуляція функцій організму людини”. Перша група завдань на репродуктивне відтворення знань передбачає перевірку засвоєння змісту основ науки біології щодо організму людини: “1. Охарактеризуйте будову кори головного мозку людини. 2. Назвіть основні частки й функціональні зони кори головного мозку. 3. Поясніть роль борозен і звивин кори головного мозку. 4. Розкрийте роль кори головного мозку в забезпеченні довільних рухів”. Завдання на застосування прийомів активної розумової діяльності передбачають необхідність з’ясування зв’язку між суто біологічним і соціальним у поведінці людини: “1. Як ви розумієте пораду Рене Декарта: “Тікніть про своє тіло, якщо бажаєте, щоб ваш розум працював правильно”? Чи підтримуєте її? 2. Розтлумачте вислів Мішеля де Монтеня: “Мозок, що добре влаштований, вартий більшого, ніж мозок, який добре наповнений”? Інші завдання пов’язані з дослідженнями, що передбачають як самоспостереження, так і роботу в групах, переважно гетерогенних за різними ознаками. “Дослідженнями вчених встановлено, що фізичні навантаження позитивно впливають на розумову діяльність. Це пояснюється тим, що в цей час

покращується кровопостачання тканин та органів, у тому числі мозку. До речі, французький дослідник Зігфрід Лорль висловив припущення, що навіть жувальна гумка має аналогічну дію. Яка ваша думка із цього приводу?”

Висновки. Таким чином, врахування ціннісного підходу на основі біоцентричного й гуманістичного принципів шляхом інтеграції природничо-наукових і гуманітарних аспектів знань при конструюванні підручників з біології дає змогу зробити їх не лише джерелом змісту програмового матеріалу, а й засобом активізації його емоційно-ціннісного сприйняття як основи для формування системи цінностей особистості. Саме такий підхід є основою для пізнання людини як біопсихосоціокультурної цілісності, що формується і живе під впливом як природних, так і соціальних чинників. Інтеграція природничо-наукових і гуманітарних аспектів знань про людину зокрема й живу природу загалом потребує нового підходу до визначення обсягу та структури навчального предмета “Біологія” (не лише розділу “Людина”) щодо формування ключових компетентностей школярів, а також розробки відповідних технологій навчання. Це може бути об’єктом подальших наукових пошуків щодо проблеми інтеграції природничо-наукових і гуманітарних знань.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – М. : Наука, 1977. – 378 с.
2. Біологія : підручник для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / А.В. Степанюк, Н.Й. Міщук, Т.В. Гладюк, Г.Я. Жирська, Л.С. Барна. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2009. – 288 с.
3. Васьківська Г.О. Формування системи знань про людину в учнів старшої школи: теорія і практика : монографія / Г.О. Васьківська. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – 512 с.
4. Вернадский В.И. Научная мысль как планетарное явление: в 2 кн / В.И. Вернадский. – М. : Наука, 1977. – Кн. 1. – 191 с.
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія / В.Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.
6. Момот Л. Формування досвіду емоційно-оцінної діяльності в процесі навчання / Л.Л. Момот, Л.І. Ломако // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8. – С. 100–105.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014.

Жирская Г.Я. Ценностный подход к изучению биологии человека на основе интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний

В статье обоснована необходимость осуществления ценностного подхода к изучению биологии. Раскрыты пути интеграции естественно-научных и гуманитарных знаний о человеке в учебнике по биологии для учащихся 9 класса общеобразовательной школы. Предложена система заданий на оценочную деятельность, выбор решения в альтернативных ситуациях, выявление отношения и т. п.

Ключевые слова: интегрированный подход, принципы биоцентризма и гуманизма, учебник биологии, оценочная деятельность, рефлексия.

Zhyrska H. The valuable approach to studying human biology on the basis of integration of natural science and humanities knowledge

The article deals with the need to realize a valuable approach of studying biology, which is based on the primacy of human and cultural values in the social formation of person,

on the creation of special conditions for life and professional self-determination, self-development and self-improvement. The usage of such approach orientates the educational process of biology on the multifaceted value of wildlife as personal meaningful achievement, which reveals in the valuable attitude toward all living things. The relationship between natural science and humanities, which has been one of the main ways of humanization of biological education, because it provides the unity of the process of learning objective reality and forming attitude toward it, contributes it. Valuable approach of studying human body as the highest value and as an integrated system is impossible without integration biological and social aspects in learning content, which is the basis for understanding the synergistic properties of the human body as a special object of knowledge. The article reveals the ways of integration natural science and humanities knowledge about the man in the textbook in biology for students of the grade 9, secondary school. The system of evaluative activities, how to make a decision in the situations of alternative choices, identify attitudes etc, which contribute the formation of personality of the man, who is able to interact effectively with the world and collaborate with others, are recommended.

Key words: *valuable approach, the integration of natural science and humanities knowledge, principles of biocentrism and humanism, textbook in biology, evaluation activities, reflection.*

ГРУПИ САМО- І ВЗАЄМОДОПОМОГИ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ СПІЛЬНОТИ ВРАЗЛИВИХ ВЕРСТВ НАСЕЛЕННЯ

У статті розкрито значення понять “група підтримки”, “група само-взаємодопомоги”, “психотерапевтична група”, загальні відмінності кожної з груп, визначено їх переваги для людей, що потребують допомоги.

Ключові слова: група, взаємодопомога, самодопомога, групи взаємодопомоги, психотерапевтична група.

Суспільні процеси, що відбуваються в Україні, сприяють становленню громадянського суспільства. Це стосується зростання рівня активності громадян у вирішенні власних проблем і проблем своїх близьких, збільшення кількості громадських організацій, які об’єднують людей з різними проблемами, зокрема людей з особливими потребами, молодь, уразливу до ВІЛ-інфекції, батьків, котрі виховують дитину-інваліда, тощо. Процес розвитку недержавних організацій у соціальній сфері зумовлений низкою причин, зокрема: реформуванням державної системи соціального захисту; неможливістю існуючих державних інституцій та закладів задовольнити потреби своїх клієнтів; прагненням людей реалізувати свої інтереси й задовольнити потреби; бажанням знайти інших людей, які мають аналогічні проблеми. На базі недержавних організацій, що існують у країні, створюються різні групи підтримки членів організації, в тому числі групи взаємодопомоги чи самодопомоги, діяльність яких ще недостатньо висвітлена в науковій літературі.

Теорію групи та її вплив на особистість досліджували І. Вачков, Я. Коломинський, Р. Кочунас, К. Левін, Д. Майерс, В. Москаленко, С. Прученков, К. Рудестам, І. Ялом, Т. Яценко та ін.; групи взаємодопомоги як форми групової соціальної роботи розглядали А. Капська, Т. Семигіна, В. Сидорова та ін., організація груп взаємодопомоги батьків, що виховують дітей з особливими потребами, була об’єктом вивчення українських науковців Р. Кравченко, В. Петровича та ін., досить активно поширюється досвід діяльності груп само-взаємодопомоги товариства анонімних алкоголіків, анонімних наркоманів, їх рідних тощо.

Метою статті є аналіз сутності різних груп підтримки вразливих верств населення (групи підтримки, само-взаємодопомоги) як засобу активізації певної громади.

Щоб розібратися в сутності означених груп, необхідно здійснити семантичний аналіз цього поняття. Основним елементом (що?) словосполучення є поняття “група”, тому стисло охарактеризуємо його. У сучасній соціальній науці під групою розуміють “обмежену в розмірах спільність людей, що виокремлюється на основі певних ознак (характеру діяльності,

соціальної або класової належності, структури, композиції, рівня розвитку тощо)” [4, с. 135]. Групу становлять щонайменше дві (але зазвичай більше) людини, які об’єднані спільними цілями, схожими інтересами в царині пізнавального, емоційного і соціального взаємообміну під час однієї чи кількох зустрічей, достатніх для того, щоб у них склалося враження один про одного, був розроблений перелік норм, необхідних для їхнього спільного функціонування; сформовані цілі їхньої групової діяльності; виникло таке відчуття єдності, коли вони вважають себе (й інші оцінюють їх) певною цілісністю, відмінною від інших союзів”. Це визначення не лише розкриває сутність поняття, а й показує механізм створення та розвитку групи.

Аналіз різних визначень поняття “група” дає підстави зробити висновки, що люди завжди об’єднуються в групи з певною метою. Відповідно до нашого об’єкта аналізу, цією метою є надання допомоги. На перший погляд, група підтримки, група само-взаємодопомоги й психотерапевтична група – це одне й те саме, хоча кожна з них має певні суттєві відмінності. Тому розглянемо їх детальніше.

Ф. Сильверман [5] визначає, що взаємна допомога стає реальністю, якщо люди, перед якими стоять спільні проблеми або завдання, об’єднуються для взаємної підтримки й конструктивних дій у вирішенні певних проблем. Ці групи називають групами самодопомоги. Оскільки допомога, яка здійснюється в таких групах, має взаємний характер, тому більш доречним вважаємо використання терміна “групи взаємодопомоги”. Людина – істота соціальна. У пошуках сенсу життя, виходу зі складної життєвої ситуації, задоволення своїх бажань вона активно взаємодіє з іншими людьми, соціальними групами як їх член або організатор. Самодопомога може бути першим кроком у вирішенні власних проблем, допомагаючи іншим, людина відчуває безкорисне почуття щедрості, гідності, її самоповага зростає, що дає суттєвий терапевтичний ефект. Як бачимо, поняття самодопомога та взаємодопомога є рівнозначними й включають об’єднання зусиль людей, які мають схожі проблеми, для надання допомоги один одному.

Групи підтримки – добровільні об’єднання людей, котрі мають схожі проблеми та кризові життєві обставини, зустрічаються протягом тривалого часу з метою надання взаємної допомоги та підтримки, обміну інформацією й ресурсами, що можуть бути корисними для вирішення їх проблем [2]. Специфіка таких груп полягає в тому, що відповідальність за організацію й проведення зустрічей покладена на фахівця, а не на учасника групи. Групи підтримки ефективні для людей, які перебувають у кризовому стані. Тут вони можуть навчитися говорити про проблеми, обговорювати свої почуття й переживання і, як результат, прийняти наявність у себе захворювання, складної життєвої ситуації й знайти ресурси для підтримки та вирішення проблем. Переваги груп підтримки: можливість побачити себе та власні проблеми з різних точок зору; отримати унікальні соціальні навички (відкрито говорити про свої проблеми); відчути єдність із людьми, які перебувають у подібній ситуації, чого не можна досягти індивідуальними методами роботи.

Групи підтримки ефективні в ситуації, коли ще немає ресурсів для створення груп само-взаємодопомоги. Вони можуть трансформуватися у групи взаємодопомоги, якщо з'являться люди, адаптовані до нових умов і які конструктивно змінили свою поведінку. Запорукою успішності таких змін є активність і мотивація учасників групи до конструктивних змін і підтримка з боку спеціалістів, які розуміють що з'явилися активні учасники, які здатні організувати й вести групу само-взаємодопомоги.

Група само-взаємодопомоги – колектив людей, об'єднаних загальною життєвою проблемою або ситуацією (хронічне захворювання, залежність, особистісна драма, ситуація дискримінації в суспільстві, потреба відстоювати свої права тощо). У соціальній практиці подібні групи досить поширені, наприклад: групи анонімних алкоголіків (АА), групи анонімних наркоманів, групи ветеранів Афганістану, жіночі групи, групи матерів-, батьків-одинаків, батьків, які виховують дітей-інвалідів, ВІЛ-позитивних, хворих на СНІД та ін. В Україні перші групи взаємодопомоги з'явилися в 1970-х рр. Це були групи анонімних алкоголіків. Сьогодні найбільш численними є групи взаємо- та самодопомоги, створенні Всеукраїнською мережею людей, які живуть з ВІЛ. Вони працюють у 39 містах України, зокрема в Полтаві, Києві, Одесі, Запоріжжі, Миколаїві, Харкові, Луганську тощо.

Групи взаємодопомоги мають багато спільного з групами підтримки, зокрема в перевагах й обмеженнях, але є й відмінності. Головна відмінність цієї групи полягає в тому, що вона базується на активній участі людей, які живуть у проблемі (захворювання, ВІЛ, складна життєва ситуація). Це дає можливість активізувати власні ресурси, розвинути здібності, вирішувати проблеми, контролювати власне життя.

Взаємодія учасників групи само-взаємодопомоги має свої особливості: фасилітатор й учасники не дають порад, висловлювання має вигляд монологу; фасилітатор стежить за дотриманням правил й пропонує теми для обговорення.

Функціонування груп взаємодопомоги базується на основі взаємної участі їх членів у розв'язанні проблем, обміну знаннями й досвідом та самостійно визначеної відповідальності, зацікавленості й бажання змінити щось у власній ситуації та обміняти своїм досвідом з людьми, які мають подібні проблеми. Групи взаємодопомоги – це засіб, що знімає почуття зовнішньої (соціальної) та внутрішньої (особистісної, душевної) ізоляції. Завдання групи взаємодопомоги спрямовані, насамперед, на її членів, а не на сторонніх, що відрізняє її від інших форм громадської активності. Група взаємодопомоги здатна надати як проблемно-орієнтовану підтримку (поради, втішання, обговорення приватних питань тощо), так і відчуття того, що тебе люблять, цінують, ти потрібен комусь [3].

Основні характеристики групи взаємодопомоги:

- у кожного з учасників є спільні проблеми або ситуація;
- люди, що не належать до цієї категорії, можуть бути присутні на відкритих зборах або інформаційних зустрічах зі спеціалістами лише з дозволу групи;

- мета й завдання групи визначаються потребами реальних учасників, їх повсякденними проблемами;
- взаємодопомога будується на бажанні людей активно вирішувати ці проблеми;
- робота групи розрахована на внутрішні ресурси самих учасників; усі рішення приймаються зборами або активом групи;
- активісти, лідери, фасилітатори, взявши на себе відповідальність за роботу групи, залишаються рівними з іншими учасниками, вони також діляться своїми проблемами;
- групу веде фасилітатор – людина, яка займається організацією й веденням групових форм роботи. Фасилітатор не “керує групою”, не веде учасників за собою, а створює сприятливі умови для природного перебігу зустрічі [2].

Як свідчить аналіз соціальної практики, групи взаємодопомоги об’єднують певну кількість людей (від 6 до 20), які самостійно визначають напрями своєї діяльності, тематику й методи роботи групи, організують свої зустрічі з певною періодичністю (раз на тиждень, раз на місяць); на своїх засіданнях члени групи обговорюють проблеми, з якими стикаються, отримують полегшення, підтримку від інших учасників, усвідомлюють, що не лише вони мають подібні проблеми, набувають навичок усвідомлення своїх проблем і шляхів їх подолання [3].

Вітчизняний і зарубіжний досвід переконує, що групи взаємодопомоги можуть діяти в багатьох напрямках соціальної сфери, зокрема в таких (за класифікацією А. Брауна):

1) *у сфері фізичного здоров’я* засновуються групи, мета яких – задоволення потреб людей, які мають певні проблеми, пов’язані з власним здоров’ям чи доглядом за хворими родичами;

2) *емоційного та психічного здоров’я* – групи для осіб, хворих на психічні розлади, групи дівчат-підлітків і жінок, котрі зазнали сексуального насильства; для тих, хто просто пригнічений важкими умовами життя й негараздами;

3) *групи для членів сімей*, у яких є особливі потреби, пов’язані з вихованням дітей (братів, сестер) з психофізичними відхиленнями; дітей розлучених батьків, для матерів дітей, які стали жертвами психічного, фізичного чи сексуального насилля; близьких родичів алкоголіків, наркоманів, ігроманів тощо;

4) *зміни поведінки*, коли групи є активним засобом впливу на людей з різними видами залежностей, зокрема алкогольною, наркотичною чи девіантною поведінкою, з метою зміни способу їх мислення шляхом використання методу усвідомленого життєвого вибору;

5) *життєвих змін і пристосування до них*, коли в людини змінився соціальний і професійний статус унаслідок початку трудової кар’єри чи звільнення з роботи, виходу на пенсію, зміни місця проживання через природні чи техногенні катастрофи, вимушеного перетворення в біженців, звільнення з місць позбавлення волі;

б) *просвітницько-дозвілєві групи*, чия діяльність спрямована на набуття життєвих і соціальних вмінь і навичок, просвітницьку роботу, превентивне соціальне навчання, організацію дозвілля тощо;

7) *організації групового життя*, зокрема в діяльності відділень денного перебування територіальних центрів з обслуговування пенсіонерів і самотніх громадян, а також будинків-інтернатів для громадян похилого віку та інвалідів [1].

Незважаючи на різноманіття груп взаємодопомоги, можна визначити деякі спільні терапевтичні ознаки, що сприяють досягненню змін у поведінці їх членів, а саме:

– *спільний досвід* – певний досвід є основою існування таких груп, оскільки люди в них не відчують себе психологічно самотніми; спільний досвід сприяє зниженню психологічного захисту та спонукає до саморозкриття, в результаті якого виникає ефект катарсису та зменшується почуття сорому;

– *допомога іншим* (чим більше члени групи допомагають іншим, тим більше вони допомагають собі) передбачає постійну підтримку від членів групи, що приводить до формування теплих, сімейних відносин;

– *обмін інформацією*, що допомагає вирішити певні проблеми;

– *отримання зворотного зв'язку* – атмосфера відкритості та широті допомагає спостерігати за поведінкою членів групи й коментувати її;

– *навчання спеціальних прийомів*, що забезпечують адаптацію до ситуації, зміну поведінки, формування навичок прийняття рішень тощо;

– *інші когнітивні процеси* – формування позитивного Я-образу, поліпшення саморозуміння, розширення можливих альтернатив, перевизначення норм тощо [3].

Психотерапевтична група – це група людей, у якій професіональний консультант організує групову взаємодію, що допомагає учасникам досліджувати, розуміти та змінювати довгоіснуючі способи поведінки. Ця група надає зовсім інший вид допомоги, ніж групи підтримки або взаємодопомоги. Ведучий такої групи – психотерапевт, який має спеціальну професійну підготовку в галузі психотерапії. Участь у психотерапевтичній групі дає можливість сформуванню нові уявлення про себе, оточення, своє місце в суспільстві; покращити навички спілкування, саморозвиватися. Мета психотерапевтичної групи – глибинні особистісні зміни, дослідження сфери невідомого, адаптація до мінливих вимог середовища. Ефективність психотерапевтичної групи залежить від професійної підготовки фахівця (психолог, психіатр, психотерапевт, соціальний працівник з психотерапевтичною підготовкою тощо); активності учасників групи.

Фахівці вважають, що психотерапевтична група найбільш ефективна для людей, які мають досвід відвідування груп підтримки та взаємодопомоги, досягли певної стадії емпатурменту (процес, у результаті якого представники вразливої категорії оволоділи інформацією, навичками, ресурсами для незалежності й управління власним життям) і готові перейти до ви-

рішення більш глибоких особистісних проблем. Такі люди зможуть отримати від психотерапевтичної групи найбільшу допомогу, хоча їм буде складно адаптуватися до нової групи, оскільки вона сильно відрізняється від групи взаємодопомоги.

Висновки. Аналіз особливостей різних груп психологічної допомоги вразливим верствам населення доводить, що людина з проблемою залежно від її стану, розвитку, бажань може відвідувати різні групи підтримки. Слід зазначити, що в сучасних умовах для вразливих верств населення більш доступними є групи само-взаємодопомоги, створені на базі недержавних громадських організацій.

Подальшої розробки потребують питання застосування механізмів взаємодопомоги та самодопомоги в соціально-педагогічній роботі з різними категоріями населення, зокрема з молоддю, яка опинилася у складних життєвих обставинах.

Список використаної літератури

1. Браун А. Групповая работа в Великобритании / А. Браун // Практика социальной работы. – К., 1996. – С. 52–68.
2. Группы само-взаимопомощи для людей, уязвимых к ВИЧ. – К. : МБФ “Международный Альянс по ВИЧ/СПИД в Украине”, 2013. – 68 с.
3. Заверико Н.В. Группы взаимодопомоги в системі соціально-педагогічної роботи з населенням / Н.В. Заверико // Вісник Запорізького національного університету : зб. наук. пр. Педагогічні науки. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – С. 125–129.
4. Психолого-педагогический словарь / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : “Соврем. слово”, 2006. – 928 с.
5. Сильверман Ф.Р. Группы взаимной помощи / Ф.Р. Сильверман // Энциклопедия социальной работы : в 3 т. – М. : Центр общечеловеческих ценностей, 1996. – Т. 1. – С. 158–179.
6. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія / [за заг. ред. І.Д. Звереві]. – К. : Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2014.

Заверико Н.В. Группы само- и взаимопомощи как средство активизации сообщества уязвимых слоев населения

В статье раскрыто семантическое значение понятий “группа поддержки”, “группа само-взаимопомощи”, “психотерапевтическая группа”, даны основные черты их отличий, определены преимущества каждой из них для людей, нуждающихся в поддержке со стороны общества.

Ключевые слова: группа, взаимопомощь, самопомощь, группа взаимопомощи, психотерапевтическая группа.

Zaveryko N. Groups of self-help and mutual aid as the activation means for vulnerable social groups

The article describes the semantic meaning of the notions “supporting group”, “group of self and mutual aid”, “psycho-therapeutic group”, their distinguishing features and advantages of each one for those who are in need.

The main difference between the mutual aid group and the supporting group is in the active participation of people who are in the problem (disease, HIV, difficult life circumstances). It gives the opportunity to invoke personal human resources, develop skills, solve problems, manage and control everyday life. The peculiarity of every group is in the respon-

sibility of the professional, but not a group member, in meeting organization and monitoring. Supporting groups are effective in the situation of lacking or total absence of resources for self /mutual aid group. In future they can transform into the mutual aid group if there are people adapted to new conditions and those who has changed their behavior structurally.

The psycho-therapeutic group is a group of people where the interaction is moderated by a professional supervisor (a psychologist, a psychiatrist, a psychotherapist) who helps to investigate, analyze and correct long term behavior patterns.

Key words: *a group, mutual aid, self help, supporting group, psycho-therapeutic group.*

ДО ПИТАННЯ ПРО ЗМІСТ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦЯ МУНІЦИПАЛЬНОЇ ЕКОНОМІКИ ТА САМОВРЯДУВАННЯ

У статті висвітлено проблему визначення професійно значущих, соціально значущих і особистісних якостей фахівця муніципальної економіки та самоврядування, що лежать у змістовній основі його конкурентоспроможності.

Ключові слова: конкурентоспроможність, конкурентоспроможний спеціаліст, якості конкурентоспроможного спеціаліста, фахівець муніципальної економіки та самоврядування.

Визначення суті та змісту професійної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста, фахівця муніципальної економіки та самоврядування зокрема вимагає з'ясування суті та змісту поняття “конкурентоспроможність фахівця муніципальної економіки та самоврядування”. Визначившись у попередніх публікаціях із тим, що його варто розуміти як інтегральну характеристику особистості фахівця муніципальної економіки та самоврядування, що уявляє собою єдність професійно значущих, соціально значущих, особистісних якостей, включає до свого складу його компетентність, професіоналізм, майстерність, мобільність, спрямованість, готовність тощо, що забезпечує його високий професійний статус, високу рейтингову позицію на галузевому ринку праці, вигідно виокремлює його від інших учасників конкуренції в умовах вимог і запитів працедавців, забезпечує успішність його професійної діяльності, що в цілому сприяє високому попиту на його професійні послуги, тобто сприяє затребуваності на ринку праці, вважаємо за необхідне визначити ті професійно, соціально значущі та особистісні якості, що лежать в основі конкурентоспроможності фахівця муніципальної економіки та самоврядування.

Метою статті є визначення професійно значущих, соціально значущих та особистісних якостей фахівця муніципальної економіки та самоврядування, що лежать в основі його конкурентоспроможності.

З цією метою звернемося, передусім, до педагогічного досвіду сучасних учених. Так, В. Андреєвим [1] серед багатьох якостей, що визначають конкурентоспроможність особистості в широкому аспекті, виокремлено десять стрижневих і пріоритетних: чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працелюбність, творче ставлення до справи, здібність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, прагнення до неперервного саморозвитку, стресостійкість, прагнення до неперервного професійного росту, до високої якості кінцевого продукту своєї праці.

В. Віненко, К. Савельєв [2] зазначають, що конкурентоспроможний спеціаліст повинен мати сформовану систему цінностей та ідеалів, володі-

ти розвинутим почуттям рефлексії та адекватною самооцінкою, володіти навичками самоменеджменту.

Н. Журанова [3] виокремлює такі загальні якості конкурентоспроможних робітників, як-от: готовність і підготовленість до постійної інноваційної діяльності; підготовленість до обробки й оцінювання інформації як постійної складової трудової діяльності; уміння діяти в екстремальних ситуаціях, приймати нестандартні рішення, аналізувати проблеми, що виникають, готовність і підготовленість до поєднання особистих і групових інтересів, встановлення контактів усередині своєї групи та з іншими колективами; ініціативність, винахідливість; включеність до системи неперервної освіти і підвищення кваліфікації; поєднання технічної та гуманітарної культури; професійна, кваліфікаційна, територіальна мобільність. На підставі аналізу вимог до особистості сучасного менеджера дослідницею визначено також такі якості: здатність до співчуття, вміння поставити себе на місце підлеглого; вибіркоче стимулювання персоналу й постійна вимогливість до підлеглих, уміння віднайти у співробітниках здібності, знайти те, що кожен може робити краще за інших; сміливість; терплячість; добра заздрість; здатність до сумніву; обережність; скромність; щирість; співчуття; сумлінність тощо. Н. Журановою визначено такі професійно значущі якості менеджерів: акуратність; активність; ввічливість; уважність; висока працездатність; доброзичливість; ініціативність; критичність мислення; спостережливість; наполегливість; обов'язковість; організаторське відчуття; організованість; відповідальність; персональна відповідальність; практичність; глибина, ясність розуму (інтелект); проникливість думки; самоконтроль; самостійність; толерантність; вимогливість; впевненість у собі; вміння ризикувати; відчуття нового.

Н. Корнейченко [4], узагальнюючи досвід попередників, зазначає, що характеризуючи конкурентоспроможного випускника технічного коледжу, виокремлюють такі якості: компетентність, професійна мобільність, володіння навичками самоосвіти та підвищення кваліфікації, ініціативність, самодисципліна, винахідливість, діловитість, здатність до самоаналізу та прийняття відповідальних рішень, гідність і власна відповідальність, здатність до захисту своїх прав і свобод. В основі конкурентоспроможності спеціаліста готельного сервісу дослідниця визначає такі соціально-психологічні якості особистості, що супроводжують конкурентоспроможність студента та сприяють у ринкових умовах успішному здійсненню планів, досягненню поставлених цілей, і розподілені за чотирма групами: 1) ділові якості (професійна сфера): дисциплінованість, працелюбність, прагматичність, винахідливість; 2) якості, що характеризують ставлення до інших людей (сфера взаємодії між людьми, сфера спілкування): доброзичливість; 3) якості, що характеризують ставлення до життя (емоційна сфера): життєрадісність, різнобічність, оптимізм, захопленість, активність; 4) індивідуальні якості, що підвищують самооцінку (сфера власного "я"): акуратність, самостійність, принциповість, оригінальність, організованість, ризи-

кованість. Окрім того, дослідниця вважає, що для конкурентоспроможності значущими є: спрямованість на самостійність та особиста активність, різнобічність, комунікабельність, соціально-особистісна компетенція, вміння доводити розпочату справу до кінця, вміння визначати, а також швидко й ефективно використовувати в конкурентній боротьбі свої переваги, професійна мобільність, професійна компетентність.

Схожим є підхід до визначення якостей конкурентоспроможного спеціаліста, наданий О. Романовською [7], яка, виділяючи у структурі конкурентоздатності майбутніх інженерів-педагогів особистісно-діяльнісний компонент, до його складу відносить такі якості, що розподіляє за групами: а) ділові якості (професійна сфера): мобільність, дисциплінованість, активність, працьовитість, прагматичність, заповзятливість; б) якості, що характеризують ставлення до інших людей (сфера взаємодії між людьми, сфера спілкування): доброзичливість, товариськість, відвертість, колективізм; в) якості, що характеризують ставлення до життя (емоційна сфера): життєрадісність, всебічна розвиненість, оптимізм, захопленість; г) індивідуальні якості, що підвищують самооцінку (сфера власного "я"): самостійність, принциповість, оригінальність, організованість, ризикованість. При цьому дослідниця наголошує, що ці якості можна розглядати як супутні конкурентоспроможності, тому що за сприятливих ринкових умов вони допомагають успішному здійсненню планів, досягненню поставлених цілей, а в стресових ситуаціях – виживанню молодих людей.

В. Мезінов [5], досліджуючи проблему формування конкурентоспроможності майбутніх учителів, виокремлює такі якості, як соціальна відповідальність, адекватне сприйняття й мобільне реагування на нові чинники, мобільність, адаптивність, пристосованість, самостійність і оперативність у прийнятті рішень, готовність до демократичного спілкування, соціально активних дій, уключаючи захист своїх прав, соціальна мобільність, здатність швидко адаптуватись до нових умов, комунікативність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та настанови, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність. На підставі аналізу педагогічного досвіду інших учених, автор зазначає, що до якостей, що визначають конкурентоспроможність, відносяться: швидкість і професійна мобільність, вміння "презентувати себе", володіння методами вирішення професійних задач, здатність вирішувати різні професійні проблеми, впевненість у собі, відповідальність, орієнтація на успіх, готовність постійно збагачувати свій досвід.

На особливу увагу заслуговує педагогічний досвід О. Потапової [6], яка, досліджуючи проблему розвитку професійної конкурентоспроможності студентів-майбутніх менеджерів туризму в процесі навчально-виробничої практики, говорить про такі їх професійно значущі якості, що забезпечують їм конкурентоспроможність на ринку праці, як-от: цінність цілей і ціннісних орієнтацій, працелюбність, творче ставлення до справи, здат-

ність до виправданого ризику, самостійність, незалежність і оперативність у прийнятті рішень, готовність і вміння прийняти нестандартне рішення, здібність до саморозвитку, прагнення до професійного росту, стресостійкість, а також про такі критерії поняття “конкурентоспроможність”, як-от: знання новітніх технологій обслуговування клієнтів, досвід професійної діяльності, прагнення і готовність до праці, здатність бути лідером, прагнення досягати високої якості кінцевого продукту, відповідальність за кінцевий результат, вміння спілкуватися з людьми та вирішувати конфліктні ситуації тощо, що дає змогу менеджеру туризму оперативно й успішно вирішувати виробничі завдання, визначає його компетентність у професійній діяльності відповідно до вимог міжнародного туристичного ринку в існуючих і прогнозованих соціально-економічних умовах.

О. Потаповою, Ж. Шуткіною [6; 9] визначено показники якісної підготовки конкурентоспроможного спеціаліста: 1) кількість часу, що необхідно для випускника вищого навчального закладу для адаптації на робочому місці відповідно до своєї спеціальності; 2) кількість суміжних спеціальностей, за якими випускник може працювати без суттєвих витрат часу й сил на їх засвоєння. О. Потапова також звертає увагу, що якість підготовки конкурентоспроможного фахівця оцінюється за чотирма критеріями: 1) професійні знання (знання предметної сфери та психолого-педагогічні знання); 2) рівень комунікативної культури; 3) прагнення професійного росту; 4) здатність до рефлексії. Щодо критеріїв оцінювання конкурентоспроможності менеджера туризму, що набувають особливого інтересу для нашого дослідження, то авторка до них відносить його компетентність у різних професійних сферах діяльності. Компетентність виявляється у здатності правильно оцінювати ситуацію, що склалася, приймати потрібне рішення, що дає змогу досягти значущого результату, передбачає наявність у спеціаліста вміння актуалізувати знання й вміння, використовувати їх у процесі реалізації своїх професійних функцій. При цьому вчена виокремлює: професійну компетентність; стратегічну компетентність; управлінську компетентність; функціональну компетентність; соціальну компетентність. Окрім того, дослідниця визначає такі складові психолого-педагогічної культури особистості конкурентоспроможного спеціаліста: психолого-педагогічна грамотність; психолого-педагогічна компетентність; ціннісно-орієнтаційний компонент.

М. Шилова та В. Бєлих [8] на основі аналізу педагогічного досвіду виокремлюють такі якості, що характеризують конкурентоспроможність спеціаліста: гнучкість і професійна мобільність, вміння презентувати себе, володіння методами розв’язання багатьох професійних завдань, здатність впоратися з різними професійними проблемами, впевненість у собі, відповідальність, орієнтація на успіх, готовність постійно збагачувати свій досвід. Вченими визначено комплекс соціально важливих і професійно значущих якостей. Так, до першої групи відносяться громадянська зрілість, законслухняність, соціальна активність, соціальний оптимізм, високий рі-

вень ціннісних орієнтацій, розвиток розумових і практичних здібностей, почуття гідності, орієнтація на досягнення успіху, соціальна мобільність, здатність до конструктивного вирішення конфліктів, здатність до адаптації, співробітництва, здібність брати на себе відповідальність. До складу другої групи входять: володіння професійними вміннями й навичками (компетентність, професіоналізм); здатність самостійно планувати, виконувати й контролювати роботу; володіння певною класифікацією; професійна мобільність; винахідливість; володіння новими технологіями, розуміння сфери їх застосування, їх сили та слабкості; готовність до неперервного саморозвитку, підвищення кваліфікації; комунікативні вміння й навички, вміння вести переговори. Вчені зазначають, що в системі соціально значущих і професійно важливих якостей до особливої групи можна віднести комплекс інтелектуально-евристичних умінь: уміння аналізувати, узагальнювати, абстрагувати, моделювати, прогнозувати, генерувати ідеї, уяву, бачення суперечностей, проблем, здатність відмовлятися від помилкових ідей, критично мислити, незалежність суджень. М. Шилова та В. Белих [8] зазначають, що до професійно ціннісних орієнтацій відносяться: престиж професії, імідж місця роботи, умови праці, заробітна платня, творчий характер діяльності; масштаби власних функцій і рішень, що приймаються, можливості для культурно-дозвільної діяльності та наявність вільного часу; рівень самостійності та незалежності; сила, авторитет професійної корпорації; можливість професійного росту, розвитку кар'єри. Вчені звертають увагу, що на характер професійної діяльності спеціаліста мають вплив його психічні властивості: воля, почуття, сприйняття, пам'ять, мислення, а також біопсихічні властивості: темперамент, статеві й вікові особливості, стан здоров'я. Дослідниці доходять висновку, що в узагальненому вигляді властивості та якості конкурентоспроможного спеціаліста можна визначити за допомогою інтегрального поняття – трудовий потенціал, до складу якого як підсистемні входять такі елементи: психофізіологічний потенціал: здібності й схильності, працездатність, здоров'я, витримка; кваліфікаційний потенціал: обсяг загальних і спеціальних знань, умінь, навичок, що зумовлюють здібності до праці певної якості; особистісний потенціал: рівень громадської свідомості й соціальної зрілості, ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, запити у сфері праці, уявлення щодо кар'єри.

Відповідно до аналізу педагогічного досвіду В. Андрєєва, А. Кирсанова, Л. Мітіної, М. Чошанова та інших, Ж. Шуткіна [9] виокремлює такі якості, що є значущими для конкурентоспроможності спеціаліста: професійна мобільність, володіння навичками самоосвіти й підвищення кваліфікації, ініціативність і самодисципліна, винахідливість і діловитість, здатність до самоаналізу й прийняття відповідальних рішень, гідність та особиста відповідальність, здатність до захисту своїх прав і свобод, готовність працювати в інноваційному режимі, вміння вести здоровий спосіб життя.

Особливий інтерес до досвіду зарубіжних авторів щодо визначення якостей конкурентоспроможного спеціаліста. Так, проаналізувавши науко-

ву літературу з проблеми [10; 11], свідчимо, що в американській соціальній науці при вивченні конкурентоспроможності акцентовано на такі індивідуально-психологічні якості, як: самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потреба в саморозвитку. Найважливіший компонент кваліфікації робітника при цьому – здатність швидко й безконфліктно пристосовуватись до конкретних умов праці. Окрім того, аналіз досвіду зарубіжних учених [10; 11] дав змогу стверджувати, що західні дослідники включають у модель конкурентоспроможності такі якості, як уміння самостійно знаходити шляхи вирішення комплексних завдань, самостійно засвоювати нові знання, навички, об'єктивно оцінювати себе та здійснювану роботу, здатність гармонійно спілкуватися, уміння поводитися в колективі. Конкурентоспроможну особистість відрізняє знання “основ наук” і вміння, що з ними пов'язані, навички виконання психомоторних функцій, професійних ролей, когнітивної та афективної видів діяльності, міжособистісного спілкування. Особливу увагу потребує розвиток здібностей, знань, умінь, мотивів, відносин, переконань, цінностей, необхідних для компетентного виконання соціальних ролей і взаємодії з навколишнім світом. Можна дійти висновку, що зарубіжні вчені, скоріше, відносять конкурентоспроможність до загальної, індивідуальної характеристики, не пов'язуючи її з розрізненими й варіативними вміннями; стара “модель” людина-виконавець – все більш поступається в суспільному житті новій: робітник, хто бере на себе відповідальність, ініціативний, приймає участь у прийнятті рішень, соціально активний.

Декілька американських дослідників [10; 11], передбачаючи потребу американського виробництва в таких робітниках, провідною задачею освіти майбутнього вбачають у тому, щоб сформувати у студентів риси конкурентоспроможності: ініціативність, розсудливість, співчуття, здатність аргументувати свою думку, навички саморегуляції, самоконтролю, самоврядування, тобто уміння й морально-психологічні якості, що “виявляться основними для досягнення успіху в майбутньому”, допоможуть кожному стати “самостійним в демократичному суспільстві”.

Щодо педагогічного досвіду східних учених, як засвідчує аналіз наукової літератури з проблеми, у вимогах до конкурентоспроможності робітника у представників східних країн переважають риси особистості, яка виконує свої персональні обов'язки вміло, до автоматизму. Особистісні якості відходять на другий план.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи вищезазначені підходи вітчизняних і зарубіжних учених до визначення якостей, що характеризують конкурентоспроможність спеціалістів у різних галузях, нами виокремлено такі групи якостей, що визначають конкурентоспроможність фахівця муніципальної економіки та самоврядування:

I. Професійно значущі якості:

1. Поліпрофесійні якості: професійні уміння й навички; професійні здібності; професійна компетентність; професійна спрямованість; акмеоло-

гічна спрямованість; висока професійна майстерність і якість праці; професійна мобільність і гнучкість.

2. Ділові якості (професійна сфера): дисциплінованість; організованість; працелюбність; працьовитість; практичність; наполегливість; обов'язковість; прагматичність; розсудливість; критичне мислення, цілісність мислення; глибина, ясність розуму; проникливість думки; розвиток сприйняття, розвиненість інтуїції; аналітичність, швидкість реакції; винахідливість; ініціативність; адаптованість до швидко змінюваних умов професійної діяльності; пристосованість, уміння оперативно переносити знання, уміння, навички в нові умови; здатність сприймати інновації, бути учасником нововведень, готовність до інноваційної діяльності, готовність працювати в інноваційному режимі, почуття нового; розвинений творчий потенціал, творче ставлення до справи, креативність; спостережливість; уважність; акуратність; здатність самостійно планувати, здійснювати й контролювати свою виробничу діяльність особливо з використанням сучасної обчислювальної та інформаційної техніки; володіння комп'ютерними технологіями, уміння трансферту технологій; знання хоча б однієї іноземної мови; знання новітніх технологій обслуговування клієнтів; володіння методами вирішення багатьох професійних завдань; готовність до вирішення нестандартних ситуацій; уміння діяти в екстремальних ситуаціях; здатність вирішувати різні професійні проблеми; знання й дотримання норм професійної етики; прагнення до неперервного професійного росту, до високої якості кінцевого продукту своєї праці; націленість на кінцевий результат; уміння доводити справу до кінця; готовність "почати все з нуля"; комплекс інтелектуально-прогностичних умінь (аналізувати, узагальнювати, абстрагувати, моделювати, прогнозувати, генерувати ідеї, уяву, бачення суперечностей, проблем, відмовлятися від помилкових ідей, незалежність суджень тощо).

II. Соціально значущі якості:

1. Якості, що визначають ставлення фахівця муніципальної економіки та самоврядування до інших людей (сфера взаємодії між людьми, сфера спілкування): емпатія; автентичність; доброзичливість; щирість; відвертість; ввічливість; товариськість; толерантність; терпимість; надійність; колективізм; уміння працювати як одному, так і в групі, в умовах колективних форм організації праці, тобто уміння бути мобільним і комунікабельним; змагальність і суперництво; здатність до конструктивного вирішення конфліктів; здатність до адаптації, співробітництва; комунікативні вміння й навички, вміння вести переговори; культура поведінки; порядність.

2. Якості, що характеризують позицію фахівця муніципальної економіки та самоврядування в соціумі, його місце в ньому: громадянська зрілість; громадська відповідальність; законослухняність; соціальна активність; соціальна мобільність; здатність бути лідером, лідерські якості; уміння керувати й підкорятися; вміння поставити себе на місце підлеглого; уміння вибіркового стимулювання персоналу; вимогливість до підлеглих; соціальний оптимізм; здатність до захисту своїх прав і свобод; високий рі-

вень загальної освіти, загальної культури; культурно-моральні, вольові якості, орієнтація на загальнолюдські, моральні, культурні цінності; високий рівень ціннісних орієнтацій; розвиток розумових і практичних здібностей.

III. Особистісні якості:

1. Якості, що характеризують ставлення фахівця муніципальної економіки та самоврядування до життя (емоційна сфера): життєрадісність, різнобічність, оптимізм, орієнтація на успіх, захопленість, активність.

2. Якості, що підвищують самооцінку фахівця муніципальної економіки та самоврядування (сфера власного "я"): гідність; цілеспрямованість, чіткість цілей і ціннісних орієнтацій; принциповість; оригінальність; організованість; сміливість; обережність; скромність; здатність до виправданого ризику, ризикованість; незалежність; самостійність; упевненість; уміння презентувати себе; рефлексивність; здібність до саморегуляції, до самоврядування; прагнення до неперервного самопізнання, самовизначення й саморозвитку, самоосвіти; готовність постійно збагачувати свій досвід, оволодівати знаннями, уміннями, навичками; стресостійкість; вміння самостійно приймати рішення, передбачувати їх можливий результат, нести відповідальність за прийняті рішення, результати своєї діяльності.

Список використаної літератури

1. Андреев В.И. Конкурентология: учебный курс для творческого развития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань : Центр инновац. технологий, 2004. – 468 с.
2. Виненко В.Г. Конкурентоспособность выпускников как стратегический императив модернизации профессионального образовательного учреждения / В.Г. Виненко, К.В. Савельев. – М. : Изд-во НРПТКЦ "Восход-А", 2005. – 104 с.
3. Журанова Н.А. Формирование конкурентоспособности специалистов в системе среднего профессионального образования (на примере подготовки менеджеров гостинично-туристического сервиса) : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Журанова Наталья Анатольевна. – Самара, 2006. – 247 с.
4. Корнейченко Н.В. Формирование конкурентоспособности специалиста гостиничного сервиса в процессе обучения в колледже : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Корнейченко Наталья Викторовна. – Астрахань, 2008. – 144 с.
5. Мезинов В.Н. Формирование конкурентоспособности будущего учителя в образовательном процессе университета : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Мезинов Владимир Николаевич. – Елец, 2009. – 317 с.
6. Потапова Е.В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов туристского вуза в процессе учебно-производственной практики : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Потапова Елена Васильевна. – М., 2007. – 171 с.
7. Романовська О.О. Організаційно-педагогічні умови підготовки конкурентоздатного фахівця в інженерно-педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О.О. Романовська. – Х., 2011. – 22 с.
8. Шилова М.И. Формирование конкурентоспособности выпускника ВУЗа / М.И. Шилова, И.Л. Белых // Вестник ТГПУ. – 2010. – Вып 4.
9. Шуткина Ж.А. Организационно-педагогические условия формирования конкурентоспособности выпускников негосударственного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Шуткина Жанна Александровна. – Нижний Новгород, 2008. – 177 с.
10. Doyle D.P. Business & Public Schools: Observations on the Policy Statement of the Committee of Economic Development / D.P. Doyle, L.M. Levin // Phi Delta Kappan. – 1987. – № 20. – P. 113–118.

11. Education on Trial: Strategies for the Future / Ed. By WJ. Johnston. – San Franc. (Call)., 1985. – 352 p.

Стаття надійшла до редакції 11.03.2014.

Ильенко О.Л. К вопросу о содержании конкурентоспособности специалиста муниципальной экономики и самоуправления

В статье освещена проблема определения профессионально значимых, социально значимых и личностных качеств специалиста муниципальной экономики и самоуправления, что лежат в содержательной основе его конкурентоспособности.

Ключевые слова: конкурентоспособность, конкурентоспособный специалист, качества конкурентоспособного специалиста, специалист муниципальной экономики и самоуправления.

П'енко О. To a question about the content of the competitiveness of the economy and specialist municipal governments

In the article the problem of determining professionally, socially significant and personal qualities of a competitive municipal economy and selfgovernment specialist is covered.

On the basis of the analyses of different scientific approaches concerning various qualities that lie in the ground of his competitiveness the following groups of qualities of a competitive municipal economy and selfgovernment specialist are determined and characterized: I. Professionally significant qualities (polyprofessional qualities: professional skills, professional abilities, professional competence, professional orientation, acmeological orientation, quality of work, professional mobility and flexibility; business qualities: discipline and organization skills, industry, practical skills, critical thinking, creativity, intuition, analytical thinking, ability to solve different professional problems etc.); II. Socially significant qualities (qualities that show the attitude of a municipal economy and selfgovernment specialist to other people: empathy, tolerance, politeness, abilities to cooperation, communicative skills, sincerity, benevolence etc.; qualities that characterize the position of a municipal economy and selfgovernment specialist in the society: civil maturity, civil responsibility, social mobility, abilities to become a leader etc.); III. Personal qualities (qualities that characterize the attitude of a municipal economy and selfgovernment specialist to life: cheerfulness, optimism, success orientation etc.; qualities that increase municipal economy and selfgovernment specialist's self esteem: dignity, clarity of goals and values, originality, independence, confidence, the ability to make decisions independently, to foresee possible results, to bear responsibility for the decisions taken etc.

Key words: competitiveness, competitive specialist, qualities of competitive specialist, municipal economy and selfgovernment specialist.

СУТЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті на підставі аналізу наукової літератури з'ясовано суть соціальної позиції студентів педагогічних університетів як складника їхньої професійної позиції, в якій виявляються мотиви й мета, захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка і діяльність, що є джерелом їхньої професійної і громадської активності. Розкрито ключові характеристики та структурні компоненти соціальної позиції майбутнього вчителя, виховний потенціал навчально-виховного середовища педагогічного університету.

Ключові слова: студенти, педагогічний університет, соціальна позиція, навчально-виховне середовище, формування.

Складні соціальні процеси, що відбуваються в нашому суспільстві, вимагають формування активної соціальної позиції в кожній людині та вираження її різноманітних форм у відносинах із навколишнім світом. Тому сучасна система освіти, її зміст і завдання потребують особливої уваги до особистості вчителя – важливої постаті у формуванні громадянина України. Складне поєднання соціальних, економічних і політичних процесів сучасного суспільства суттєво підвищує потребу громади в соціально активній особистості. Важливе місце серед різноманітних соціальних чинників, які формують компетентну соціальну позицію особистості, посідає поступове удосконалення системи освіти, зокрема розробка навчально-виховного плану, який би забезпечив формування активної соціальної позиції студента.

Актуальність питання формування у студентів активної соціальної позиції зумовлена, насамперед, поширеним серед студентської молоді байдужим ставленням до своєї країни, орієнтацією на прагматичні цінності; нерозкритими потенційними можливостями щодо формування соціально активного громадянина у процесі навчання; відсутністю дидактичних механізмів формування соціальної компетентності як провідної складової активної соціальної позиції студента педагогічних навчальних закладів. Тож актуальність розв'язання проблеми формування активної соціальної позиції визначається тим, що певна частина студентства, у тому числі педагогічних університетів, втратила, на жаль, соціальні орієнтири, особливо патріотичні, громадянські.

Сьогодення вимагає вирішення нових завдань формування особистості майбутнього вчителя. Одне з них – соціальна позиція завтрашнього вчителя, адже саме вчитель буде виховувати покоління людей, яким належить будувати майбутнє нашої держави, творити добробут народу, піклуватися про сьогоденне та майбутнє покоління.

У світлі сучасних перетворень і демократизації соціуму, коли все більше загострюється проблема культурного й духовного відродження України, процес формування соціальної позиції майбутніх учителів слід розгля-

дати як одну з важливих передумов становлення української державності. Співвідношення соціальної позиції вчителя і його активності є достатньо актуальним питанням сьогодення, оскільки вчитель – це основний спадкоємець і носій моральної культури соціуму.

Розв'язання проблеми формування соціальної позиції у майбутніх учителів потребує аналізу й теоретичної розробленості.

Позицію як внутрішній компонент структури особистості досліджували багато вчених (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Е. Бернс, Л. Божович, Б. Братусь, І. Колесникова, Л. Кондрашова, Л. Крамущенко, І. Кривонос, Ю. Куницька, Л. Лесохіна, І. Луценко, А. Макаренко, В. Маралов, А. Маркова, О. Руденко, В. Ситаров, М. Ситникова, В. Сластьонін, В. Слободчиков, В. Сорока-Росинський, Л. Сочень, О. Титова, К. Ушинський, Є. Шиянов, С. Щербина, Н. Щуркова та ін.).

Водночас, як свідчить аналіз наукових праць, проблему формування соціальної позиції майбутніх педагогів досліджено недостатньо, зокрема не визначено повною мірою сутнісні характеристики соціальної позиції педагога, педагогічні умови її формування.

Розв'язання проблеми формування соціальної позиції студентів педагогічних університетів потребує осмислення суті цього феномену, розкриття його сутнісних характеристик, що дасть можливість для визначення і реалізації необхідних умов формування цього складника професіоналізму сучасного вчителя.

Метою статті є визначення суті, ключових характеристик і структурних компонентів соціальної позиції студентів педагогічних університетів.

У сучасній науковій літературі поняття “соціальна позиція” учені розглядають як:

- цілісний механізм повноцінного розвитку і становлення соціалізованої особистості;
- інтегративну властивість особистості, що характеризує спрямованість діяльності та систему поглядів, настанов, цінностей, мотивів через які виявляється ставлення індивіда до різних аспектів власної діяльності;
- сукупність соціальних, професійних та індивідуальних рис особистості, що включають у себе етичні принципи, у тому числі й принципи професійної етики та відповідність між поведінкою вчителя й очікуваннями з боку суспільства, батьків, учнів;
- особисту систему ставлень, що сформувалась протягом індивідуального життєвого досвіду;
- гуманістичну спрямованість на особистість іншої людини, утвердження словом і ділом найвищих цінностей, моральних норм і відносин;
- досягнення педагогом певної гармонії, яка дає йому соціальну стабільність і продуктивне включення в суспільне життя та педагогічну діяльність, психологічний комфорт.

К. Альбуханова-Славська під позицією розуміє “...вироблений особистістю за певних умов спосіб свого суспільного життя, місця в професії,

спосіб самовираження. На відміну від суб'єктивних ставлень (смислу, картини і навіть концепції життя), життєва позиція – сукупність реалізованих життєвих ставлень, цінностей, ідеалів і знайдений характер їх реалізації, який і визначає подальший перебіг життя” [1, с. 49].

На підставі вивчення наукової літератури (І. Ісаєв, О. Міщенко, В. Сластьонін, Є. Шиянов та інші) **соціальну позицію педагога** розглядаємо як складову його професійної позиції, котра є системою інтелектуальних, вольових та емоційно-оціночних ставлень до світу, навколишньої дійсності, професійно-педагогічних обов'язків, які є джерелом його професійної і громадської активності. У ній виявляються мотиви й мета педагога, захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка і діяльність. Соціальна позиція педагога відбиває вимоги, очікування, можливості суспільства щодо нього.

У процесі професійної діяльності педагог посідає функціональне місце, набуває соціального статусу, які й визначають його позиційне ставлення до учня, батьків, колег. У системі міжособистісних відносин соціальна позиція педагога виявляється в правах і обов'язках, їх співвідношенні, відповідальному ставленні до визначених прав і добросовісному здійсненні обов'язків педагогічної праці. Соціальна позиція педагога виявляється в нормативно визначеній поведінці з колегами, учнями, батьками, іншими людьми.

Розвинена соціальна позиція вчителя ґрунтується на почутті любові до дітей, інших людей і виявляється у відносинах із ними, що характеризуються такими якостями, як довіра, повага, вимогливість, почуття міри, справедливості, шляхетності, доброти, взаємоповаги, взаємовимогливості і взаємовідповідальності. Отже, прояв соціальної позиції вчителя, як правило, супроводжується гуманістичною спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, які є важливими складовими соціальної свідомості.

Соціальна позиція включає в себе такі поняття, як моральна свідомість (моральні норми, принципи, категорії, мотиви, ціннісні орієнтації тощо), моральна діяльність (ідеальне, адекватне віддзеркалення дійсності) та моральні відносини (оперування нормативно-ціннісними категоріями).

Соціальна позиція особистості вчителя – ідеальне відображення і регулювання моральних відносин у сфері педагогічної діяльності.

На нашу думку, формування соціальної позиції вчителя, як і формування професійної компетентності, не можна зводити лише до набуття певних професійних знань і навичок. Воно означає, передусім, розвиток професійно значущих особистісних якостей, реалізацію базових цінностей педагога в його відносинах з іншими людьми. Процес професійного й соціального становлення варто визначити як входження людини в професію.

Важливим у змісті соціальної позиції є моральний аспект, який охоплює багато моральних почуттів (честі, обов'язку, відповідальності), емоцій і уявлень про моральне й аморальне, моральні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, спрямування тощо. У моральних почуттях учителя емоційніше, ніж на теоретичному рівні, відбувається схвалення чи осуд, формуються симпа-

тії або антипатії, зовнішній вияв яких інколи надто інтенсивний і виявляється у формі радості або гніву, морального задоволення або незадоволення.

Соціальна позиція засновується на психологічному та моральному зв'язку осіб зі спільнотою, до якої вони належать. Зазначені вище мотиви є соціальними потребами, що характеризують стійкі психічні стани особистості, які виражають її добровільне й безкорисливе прагнення творити добро, викорінюючи зло.

У таких почуттях, як патріотизм, національна належність і єдність виражається емоційне ставлення до моральних або аморальних соціальних явищ. Почуття суспільного переживання за своїм змістом є поєднанням особистого й суспільно значущого. Учитель, який виховує людське в людині, патріотизм, глибокодумну й ерудовану особистість, виражає суспільно-громадські інтереси.

Учені (Р. Зеленський, О. Попова, В. Радул та ін.) довели кореляційну залежність зростання соціальної активності студента від його соціальної відповідальності. Учені вважають, що за своєю логічною структурою соціальна відповідальність особистості студента передбачає реалізацію самовизначеності особистості та на цій основі соціально зріла особистість студента виявляє здатність до:

- усвідомлення власних дій і необхідності особистого внеску в життя суспільства і відповідальність за них;
- вільного та ініціативного вибору суспільно значущої мети;
- узгодження своїх намірів, можливостей та індивідуальних якостей з вимогами конкретної діяльності і сфери взаємодії із соціальним середовищем.

У педагогічній діяльності вчителя існують такі соціально-моральні мотивації, як зовнішня і внутрішня. До зовнішньої мотивації належать нагороди (високий бал спонукає студента до подальшого навчання, як гідна заробітна плата здатна мотивувати вчителя працювати якісніше) або покарання (викладачі або батьки сварять за погану поведінку, щоб мотивувати його до уникнення подібних дій у майбутньому). Внутрішня мотивація – це потреби, бажання досягти успіху, мрії та плани на майбутнє, а також цілі та ідеали.

Наявність чітко визначеної соціальної позиції педагога є необхідною умовою його професійного й особистісного самовизначення. Своє оточення, факти і події життя педагог оцінює крізь призму власних ціннісних уявлень і стереотипів, тому моральні утворення вчителя визначають соціальну спрямованість, мотивацію і мету його діяльності.

У процесі наукового пошуку ми дійшли висновку, що *структуру соціальної позиції студентів педагогічного університету* доцільно подати як сукупність аксіологічного, інтелектуально-когнітивного, діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів, оскільки вони відбивають розмаїття зовнішніх і внутрішніх зв'язків і відносин, ціннісних орієнтацій, способів педагогічної діяльності і спілкування, професійного самовиховання майбутнього педагога, що характеризують його соціальну зрілість і громадянську компетентність.

На думку багатьох учених (В. Біблер, Ю. Бронський, Л. Буєва, Ю. Волков, В. Ільїна, Ю. Мануйлов, А. Мудрик, Л. Новікова, В. Семенов, Н. Ходякова та ін.), для формування соціальної позиції студентів значний потенціал має навчально-виховне середовище, оскільки воно сприяє перетворенню зовнішніх ставлень у внутрішню структуру особистості; створює сприятливі умови для всебічного розвитку й саморозвитку особистості, наповнення громадськими, громадянськими й естетичними цінностями суб'єктів навчання й виховання, поширення нових культурних цінностей; стимулює групові інтереси, підсилює відносини; сприяє засвоєнню соціального досвіду й набуттю якостей, необхідних людині для життя тощо.

Висновки. Соціальна позиція педагога є складовою його професійної позиції, в якій виявляються мотиви й мета, захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка й діяльність, що є джерелом його професійної і громадської активності.

Для формування соціальної позиції майбутнього вчителя важливе значення має сприятливе навчально-виховне середовище педагогічного університету, що передбачає створення сприятливої психолого-педагогічної атмосфери під час навчальних занять і в процесі позааудиторної навчально-виховної діяльності; розвиток критичного мислення та виявлення ставлення студентів до подій і фактів у державі й світі, суспільному житті, до інших людей, до власного "Я"; закріплення соціальної позиції студентів у практичних діях і вчинках шляхом залучення їх у різні види навчально-виховної діяльності.

Список використаної літератури

1. Альбуханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Альбуханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – С. 49.
2. Бойко А.М. Найвища цінність – людина / А.М. Бойко // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 2. – С. 54–57.
3. Бочкина Н.В. Педагогические основы формирования самостоятельности школьника : автореф. дис. ... д-ра педаг. наук / Н.В. Бочкина. – СПб., 1991. – С. 43.
4. Васянович Г.П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Г.П. Васянович. – 2-ге вид. – Л. : Львів. держ. фін.-екон. ін-т, 2002. – С. 72.
5. Войтыла К. Этика и нравственность / К. Войтыла // Вопросы философии. – 1991. – № 1. – С. 29–54.
6. Малахов В.А. Етика : курс лекцій : навч. посіб. / В.А. Малахов. – 4-ге вид. – К. : Либідь, 2002. – С. 284–303.
7. Нравственное воспитание: философско-этические основы / З.А. Блюмкин, Г.Н. Гумницкий, Т.В. Цырлина. – Воронеж : ВГУ, 1990. – С. 14.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2014.

Калашникова Л.Ю. Суть соціальної позиції майбутнього вчителя

В статті на основі аналізу наукової літератури визначено сутність соціальної позиції студентів педагогічного університету як складової їх професійної позиції, в якій проявляються мотиви й мета, захоплення, переживання, світогляд, ідеали, громадянські цінності, громадянська поведінка й діяльність, що є джерелом його професійної і громадської активності.

тивности. Раскрыты ключевые характеристики и структурные компоненты социальной позиции будущего учителя, воспитывающий потенциал учебно-воспитательной среды педагогического университета.

Ключевые слова: студенты, педагогический университет, социальная позиция, учебно-воспитательная среда, формирование.

Kalashnikova L. The essence of the social position of the future teacher

This article deals the definition, key qualities and maintenance of students' social position of pedagogical universities; in theory grounded scientific looks in relation to this problem; found out the influence of introduction into education of pedagogical university the scientifically grounded pedagogical terms of forming the social position of the students.

Difficult social processes which take place in our society require forming of active social position for everybody and expression of its various forms in relationships with outward things. Therefore the modern system of education, its maintenance and task, require the special attention to personality of teacher – important figure in forming of citizen of Ukraine.

Social position of teacher is the constituent of his professional position, reasons and purpose, captures, experiencing, world view, ideals, civil values, civil conduct and activity which comes forward the source of his professional and public activity, appear in which.

Forming the social position of future teacher is important value educational environment of pedagogical university there are such, that foresees creation of favourable psychological and pedagogical atmospheres during lessons; development of critical thought and exposure of students' relation is the events and facts in the state and world, public life, other people, the own "Me"; fixing the social position of students in practical actions and acts by bringing in their different kinds educational activities.

Key words: students, pedagogical university, social position, educational environment, forming.

НАРОДНІ ПОГЛЯДИ НА ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

У статті розкрито сутність та особливості народного виховання як основи розвитку особистості дитини. Схарактеризовано сутність, умови та провідні напрями національного виховання в сім'ї. Визначено взаємозв'язок, взаємозалежність і взаємозумовленість понять “національне виховання”, “громадянське виховання” і “патріотичне виховання”.

Ключові слова: виховання, народна педагогіка, етнопедагогіка, особистість.

В умовах розбудови національної системи освіти набула актуальності проблема національного виховання учнів – майбутнього нашої держави. Підвалини майбутньої держави започатковують її найменші громадяни – діти, виховання і навчання яких здійснюється в системі національного виховання.

Зміст виховної роботи з учнями в сучасній школі нового типу взаємопов'язаний з положеннями “Концепції національного виховання”, оновленням змісту освіти й позаурочної виховної роботи.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: “Освіта має гуманістичний характер і ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиційній духовності” [1, с. 4].

Саме тому використання ідей народної педагогіки є неодмінною умовою успішного виховання підростаючого покоління.

Мета статті полягає у висвітленні поглядів на виховання особистості народної педагогіки.

Теоретичні проблеми і практичні питання освіти й виховання в Україні з народно-педагогічного погляду в кінці XIX – на початку XX ст. розглядали такі відомі діячі освіти й культури, як Ю. Федькович, І. Ставровський, С. Васильченко, Б. Грінченко та ін. Але першим в Україні, хто теоретично і практично довів, що народна педагогіка є золотим фондом наукової педагогіки, був видатний педагог-просвітителю О. Духнович.

Народні ідеї в галузі виховання розглядав І. Франко. Він вважав, що народ “доходить до далеко правдивіших, поступовіших і радикальних думок, ніж будь-хто з його просвітителів” [7, с. 116]. Однодумцем І. Франка щодо виховання дітей у національному дусі був відомий український поет П. Грабовський.

Вагомий внесок у висвітлення суті української педагогіки зробив М. Стельмахович, який вважав, що ідеальний варіант сучасної педагогіки той, що базується на інтеграції народної педагогіки, етнопедагогіки та педагогічної науки загалом, а також передової практики навчання й виховання дітей у сім'ї.

Розробляючи теорію навчання та виховання дітей у сім'ї, М. Стельмахович чітко окреслив її назву – українська родинна педагогіка. На його думку, арсенал народної педагогіки багатий на виховні засоби, до яких належать: слово, праця, релігія, фольклор, навчання, національні звичаї і традиції, громадська думка, суспільний досвід, духовно-моральний мікроклімат сім'ї, родинні реліквії тощо. У її розпорядженні чимало виховних методів, які умовно М. Стельмахович поділив на три групи:

- *методи переконання* – роз'яснення, повчання, напучення, порада, бесіда, приклад, розповідь, застереження, читання;
- *методи організації життєдіяльності дітей* – вправляння у правильних вчинках, додержання режиму праці й відпочинку, доручення, вимога, привчання, наказ, заборона;
- *методи стимулювання культурної поведінки дитини* – схвалення, змагання, сугестація (навіювання), заохочення, покарання.

В окрему групу методів автор зараховує молитву й святі таїнства (сповідь чи причастя), заповіді Божі.

Завдяки повній реалізації родинної етнопедагогіки Україна, по суті, не знала розпаду сімей, а українці, як правило, дотримувались народної моралі й християнських чеснот, звичаїв і традицій, домагалися репродуктування національного обличчя українського народу, утвердження авторитету й міцних педагогічних позицій сім'ї.

Важлива цінність народної педагогіки полягає в тому, що вона базується на основі національних цінностей. Ідею необхідності національного виховання підтверджували філософи, поети, педагоги-гуманісти минулого, такі як І. Вишенський – прибічник вітчизняної системи навчання і виховання, заснованої на традиціях народної культури; Г. Сковорода, який домагався, щоб освіта була доступна всьому народу.

Розробляючи теорію національного виховання в сім'ї, П. Щербань стверджував, що без засобів народної педагогіки неможливе виховання дитини в сім'ї.

Особлива заслуга у вивченні питань педагогіки народно-побутового життя належить В. Струманському. Учений розкрив широкий спектр можливостей реалізації народної педагогіки. У таких відомих працях, як “На засадах ідеалів народу”, “Народно-побутові уявлення українців про становлення й розвиток особистості”, “Педагогіка народно-побутового життя української людності”, автор наголошує на величезному значенні та впливі народної педагогіки на формування особистості.

З давніх-давен було помічено, що діти розвиваються по-різному, як фізично, так і духовно, і залежить це, передусім, від родини – першоджерела людського життя.

Спостерігаючи тисячоліттями за мільйонами родин, народ дійшов думки, що розвиток кожної людини істотно зумовлюється тими біологічними особливостями, які вона успадкувала від батька, матері, дідуся, бабусі і далеких предків (“Яке дерево, такі його віти, які батьки, такі й діти”, “Яка

гребля, такий млин, який батько, такий син”). Вони свідчать, що народна виховна мудрість загалом правильно означила певні біогенетичні залежності у формуванні людської особистості. Але українська народна педагогіка залежності розвитку особистості від спадковості й біологічного чинника загалом не визнає: “Мудрим ніхто не родився, а навчився”.

За народними поглядами, серед чинників розвитку особистості належне місце посідає середовище – як соціальне, так і природне (“З ким поведешся, від того й наберешся”, “Заліз у багатство – забув і братство”).

Особливо наголошує етнопедагогіка на значенні для розвитку особистості дитини основного для неї середовища – сімейного, оскільки саме родина – першооснова людського життя. На власному досвіді народ переконався, що характер спілкування з дитиною в сім’ї є *визначальним* у формуванні дитячих початкових звичок, від яких значною мірою залежить поведінка в дорослому віці.

У психолого-педагогічній літературі немає єдиного погляду на визначення поняття “виховання”.

У педагогічному словнику (під редакцією Н. Ничкало) наведено таке тлумачення: *виховання* – процес цілеспрямованого і планомірного формування й розвитку світогляду, переконань і почуттів, волі й характеру, потреб і здібностей, моральних, трудових, естетичних і фізичних якостей людини, характерних рис особистості.

Тлумачний словник подає більш загальне визначення: *виховання* – процес цілеспрямованого формування особистості.

Народ тлумачить *виховання* як соціальне формування природних задатків, здібностей людини, в результаті навичкоформувального впливу повсякденно-побутового педагогічного середовища (сім’я, гурт, товариство, громада) і в межах реалізації істинно людського у структурі особистісних можливостей.

П. Щербань, досліджуючи теорію національного виховання дитини в сім’ї, вважає, що *виховання* – це організоване спілкування, різноманітність духовних і ділових відносин як між батьком і матір’ю, так і між батьками й дітьми. Учений зазначає, що “саме у сім’ї шліфуються найтонші грані людини-громадянина, людини-трудівника, людини-культурної особистості”.

Позиція дослідника стосовно сімейного виховання така, що саме батьки повинні бути педагогічно цілеспрямовані та прагнути до дружного, радісного родинного життя. А головною ознакою нормального сімейного виховання повинна бути авторитетність батьків, що ґрунтується на їхній громадській активності, взаєморозумінні і взаємоповазі, на спільності інтересів батьків і дітей. Бо саме сім’я, як зазначив П. Щербань, це “джерело, водами якого живиться повновода річка нашої держави, а на моральному здоров’ї сім’ї будується педагогічна мудрість школи”.

В. Струманський вважає, що саме сім’я, сімейне оточення – це школа життя. Окреслюючи коло найближчих осіб, виховання в ній часто називають родинним. Однак, якщо розширити зміст поняття “виховної ро-

боти”, то є необхідність визначати напрями соціалізації особистості, мету, засоби й результати. Тому увесь цей комплекс емпіричної навичкоформуванняльної діяльності в структурі повсякденного побутового життя сім’ї В. Струманський назвав терміном “сімейно-побутове виховання”, головні завдання якого, на думку вченого, полягають у формуванні основ світобачення дитини, нагромадження досвіду міжособистісного спілкування, закладенні в її душі моральності.

Завданням сімейно-побутового виховання підпорядковувалася весь устрій життя родини. Зокрема, пильно стежили за тим, щоб кожен член сім’ї мав якесь доручення. Навіть найменші діти залучались до посильної праці із самообслуговування, виконували різну нескладну роботу. Результат – усвідомлення праці як найпершого обов’язку людини, джерело задоволення її фізіологічних, матеріальних і духовних потреб.

У сім’ї опікувалися тим, щоб кожна дитина всебічно розвивалася, набувала елементарних знань про навколишнє середовище, постійно розширювала горизонти власної духовності, знала й шанувала традиції та звичаї рідного народу.

З позиції етнопедагогіки минувшини ми спробували проаналізувати стан родинного виховання в сучасній сім’ї. З цією метою ми запропонували батькам, родичам і друзям анкети, тести, спеціальні опитувальники та співбесіди. Нас цікавило:

1. Як батьки сприймають поняття “родинні взаємини”, “співчуття”, “милосердя”.
2. Чи ведуть розмову у сім’ї на ці теми?
3. Як розподілені обов’язки в сім’ї?
4. Які взаємини в сім’ї їх не влаштовують?
5. Чому діти в деяких сім’ях ростуть жорстокими?
6. Чи вважають вони школу осередком гуманності?
7. На яких конкретних прикладах із життя сім’ї можна, на їх погляд, впливати на олюднення сімейного середовища?

З цією метою на базі ЗОШ № 65 м. Запоріжжя нами було проведено експериментальне дослідження. У ньому взяли участь 52 сім’ї (серед них 40 сімей повні, 12 – неповні).

Про результати дослідження найяскравіше свідчать такі висловлювання батьків: “Я вважаю, що співчуття та милосердя не є осередком сімейного добробуту”, “Я більше зацікавлений результатами навчання мого сина, ніж виховними моментами”, “Моя донька не любить розмовляти з бабусею”, “У нас у сім’ї не прийнято розмовляти на теми стосовно відносин членів родини”.

Як бачимо, традиційні погляди на сучасне – близькі, але не тотожні, бо сучасна сім’я більш віддалена від традицій і звичаїв, батьки не звертають уваги на дітей. Але ж сім’я – це головний осередок виховання дитини. Успіх сімейного виховання залежить від того, наскільки щирі й чесні у своїй любові до дітей самі батьки. У родині дитина сприймає

основні закони сімейного співжиття, любов і повагу до батьків, дідусів, інших людей. Вона вчиться піклуватися про молодших і допомагати слабшим, проймається співчуттям і милосердям.

Аналізуючи поняття “співчуття”, “милосердя”, ми звертаємось до праці В. Сухомлинського “Батьківська педагогіка” та знаходимо мудре тлумачення, що “сім’я – це те первинне середовище, де дитина повинна вчитися робити добро”.

Отже, спілкування в сім’ї є для дитини першою школою громадянства, яка формує її особистість, розвиває в неї почуття власної гідності й водночас вимагає від дитини поваги до членів сім’ї – батька, матері, бабусі, дідуся, братів чи сестер.

Важливим завданням ще одного нашого дослідження було вивчення ролі гуманістичних цінностей у сучасній практиці сімейного виховання. Програмою експериментальної роботи було охоплено 43 школяри молодшого шкільного віку.

З метою отримання необхідної експериментальної інформації нами була розроблена анкета для учнів “Моя сім’я”.

За підсумками проведеного анкетування можемо констатувати, що учні по-різному визначають роль і місце сім’ї у їхньому житті, розвитку та вихованні. Так, 93% опитаних нами учнів вважає, що найбільшу роль у їх житті відіграє саме сім’я, 2% – школа, а 5% – друзі. Це доводить те, що саме сім’я відіграє провідну роль у житті дитини.

Нам було цікаво дізнатися про гуманістичні цінності сучасної сім’ї та їх роль у вихованні дітей. Це стосувалося традицій сім’ї. Чи є вони в сім’ї учнів? Отже, виявилось, що у більшості сімей такі традиції є. У 95% сімей існують традиції – відзначати певні свята. А 5% учнів зазначили, що в їх сім’ях таких традицій немає, але дуже цього хочеться. Такі результати свідчать про те, що батьки послідовно й систематично прилучають своїх дітей до цінностей культури, мистецтва, праці, спілкування.

Цікавими виявилися дані про виховання дітей членами сім’ї. Як пишуть учні, найчастіше займається вихованням мати (53%), батько (0,9%), 33% з числа опитаних схильні думати, що справою виховання займаються як мати, так і батько, а 0,5% – інші члени сім’ї.

Даючи певну оцінку своїй сім’ї, учні визначають її по-різному. Характерно, що 79% опитаних упевнено відповіли, що їхня сім’я є зразковою, 21% – не схильні давати сім’ї таку високу оцінку.

Гуманістичні цінності сімейного виховання є однією з характерних ознак сучасної сім’ї. Підсумовуючи результати опитування, ми пересвідчилися, що в сучасній практиці сімейного виховання залишаються суттєві резерви освітньо-виховного характеру.

На розвиток дитини негативно впливає така сімейна атмосфера, яка характеризується відсутністю єдності між батьками, коли немає взаємної поваги між усіма членами родини, допускаються аморальні вчинки, і навпаки, злагода і взаємоповага в сім’ї, дотримання моральних норм у сімейних

стосунках і відносинах із сторонніми людьми створюють оптимальні умови для розвитку дитини (“Як у сім’ї згідливе життя, то вийде дитя до пуття”).

Вироблення гуманістичних рис через родинне виховання зближувало людей, пробуджувало такі високі моральні почуття, як колективізм і солідарність, потребу в громадській активності. На прикладах сім’ї, сусідів, родичів, через участь у різних іграх і праці діти бачили, що для вирішення справ треба об’єднуватися, діяти спільними зусиллями.

Найбільш дієвими засобами народного виховання є *традиції, звичаї й обряди*, передусім ті з них, які пов’язані з народним календарем. Тлумачний словник дає таке визначення цьому поняттю: це система свят, інших урочистостей, дат, подій, які в певній послідовності відзначаються протягом року й супроводжуються численними звичаями й обрядами, що адекватно відтворюють сутність, зміст і характер подій і явищ у природі, трудовій діяльності й побуті людей.

Народні календарні свята всього річного циклу спрямовані на пробудження у дітей бажання робити добро, бути гуманними, милосердними, дбайливими господарями.

У свою чергу, М. Стельмахович визначав традиції та звичаї одними з найголовніших засобів виховання дитини, вважаючи, що “народна традиція своє виховне завдання розв’язує через регулювання духовних якостей індивіда, потрібних для правильної її поведінки” [2, с. 44].

Звичаї та обряди народного календаря набагато вищою художньою образністю, глибоким змістом національної символіки. Символічне значення мають і рослини (калина, верба, тополя), і тварини (орел, сокіл, лелека), і предмети (батьківська оселя, дідова криниця), і компоненти народної культури (материнська пісня, бабусина казка).

Дотримуючись народного календаря, діти активно включаються в реалізацію “екологічної культури”, що означає насамперед збереження ними навколишнього середовища, дійову пам’ять про минуле.

Традиції, звичаї та обряди народного календаря, домінантою якого була пошана природі, праці, людині може служити основою для оновлення всієї системи виховання і навчання дітей в Україні.

Висновки. Таким чином, застосування знань і засобів народної педагогіки дійсно становить перешкоду бездуховності, історичному безпам’ятству, допомагає дітям усвідомити особисту роль як спадкоємців народних цінностей і традицій, національної культури.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. – 23 квітня 2002. – № 33 (329). – С. 4–6.
2. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : ІЗМН, 1997. – 232 с.
3. Стельмахович М.Г. Мудрість народної педагогіки / М.Г. Стельмахович. – К. : Товариство “Знання”, 1971. – 46 с.
4. Стельмахович М.Г. Методологічні засади української етнопедагогіки / М.Г. Стельмахович // Початкова школа. – 1998. – № 2 – С. 41–43.

5. Струманський В. Педагогіка народно-побутового життя української людності / В. Струманський // Рідна школа. – 1996. – № 9. – С. 31–50.

6. Українське народознавство: стан і перспективи розвитку на зламі віків : зб. наук. пр. : матеріали других міжнар. наук.-практ. читань, присвяч. пам'яті укр. фольклориста Михайла Пазяка / Міжнар. асоц. українців, НАН України, Ін-т мистецтвознав., фольклористики та етнології ім. Максима Рильського, Ін-т історії, Ін-т журналістики Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка, Укр. нац. пед. ун-т ім. Михайла Драгоманова, Відкр. міжнар. ун-т розв. людини “Україна”; відп. ред. О. Петровський, Н. Юсова. – К. : [б. в.], 2002. – 634 с.

7. Франко І.Я. Твори: в 20 т. / І.Я. Франко. – К., 1956. – Т. 19.

8. Щербань П. Національне виховання в сім'ї / П. Щербань. – К. : Культурол. ПП “Борівітер”, 2000. – 260 с.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2014.

Королева Л.А. Народные взгляды на воспитание как фактор развития личности

В статье раскрыта сущность и особенности народного воспитания как основы развития личности ребенка. Охарактеризованы сущность, условия и ведущие направления национального воспитания в семье. Определена взаимосвязь, взаимозависимость и взаимообусловленность понятий национальное воспитание, гражданское воспитание и патриотическое воспитание.

Ключевые слова: воспитание, народная педагогика, этнопедагогика, личность.

Korolyova L. People's views on education of a factor in the development of personality

The article deals with the nature and characteristics of public education as the basis for development of the child. Characterized the nature, conditions and leading direction of national education in the family. The correlation, interdependence and mutual definition of national education, civic education and patriotic education.

The analysis of scientific and educational literature, reflecting the current state of national education, research clarified the key concepts, specific national education students.

National education is considered by us as educating the younger generation in the spirit of Ukrainian educational ideal on the old traditions of the Ukrainian people. Then, national education can be seen in the narrow sense, as parenting patriot nation, each nation, ethnic group (Ukrainian, Russian, Bulgarian, Moldavian etc.) and wide - as a patriot and citizen, in this case Ukraine. Given the specifics of the southern region, we understand the national education in the broad sense of this phenomenon.

Key words: education of, folk pedagogy, pedagogy, personality.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОЕКТУВАННЯ МЕТОДИК
НАВЧАННЯ ЕЛЕКТРОЕНЕРГЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН
У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ**

У статті розглянуто проблему формування в майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін. Виявлено наявність суперечності між зростаючими вимогами до рівня сформованості професійних знань, умінь і професійно важливих якостей майбутнього інженера-педагога й недостатньою розробленістю змісту, методів і засобів їх формування. Встановлено, що для реалізації вимог державних стандартів вищої освіти і якісного формування в майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін необхідно розробити й обґрунтувати теоретичні положення методичної системи, яка сприятиме ефективності навчання студентів і формування у них зазначеної компетентності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін, методична система.

Сучасний етап розвитку вітчизняної і зарубіжної вищої освіти ставить нові вимоги до підготовки фахівців, що відповідають потребам сучасного ринку праці й вимогам міжнародних стандартів, тобто конкурентоспроможних, компетентних, творчих і мобільних фахівців.

У Концепції Державної програми розвитку освіти України підкреслено [3], що основна мета професійної освіти – це підготовка висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, такого, що вільно володіє своєю професією, й орієнтованого в суміжних областях діяльності, здібного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів.

У багатьох країнах підготовка кадрів, яка зорієнтована на формування високого рівня компетентності, є найпоширенішою і вивчається вітчизняними й зарубіжними вченими. Дидактичні основи підготовки інженерів-педагогів досліджували О. Коваленко, П. Кубрушко, В. Кулешова, М. Лазарев, П. Лузан, В. Нікіфоров, Б. Соколов; засоби формування компонентів професійно-педагогічної компетентності розробляли Н. Брюханова, А. Вербицький, О. Дубасенюк, Н. Кулюткін, Е. Лузик, Л. Семушина, В. Скаун; можливості навчальних дисциплін у формуванні особистості фахівця досліджували Ю. Бабанський, Н. Дмитрієва, О. Долженко, Б. Душков; умови формування компонентів педагогічної компетентності вивчали Н. Борисова, М. Кларін, В. Ляудіс, С. Сисоева. Методики навчання електроенергетичних дисциплін майбутніх інженерів-педагогів висвітлені в працях Н. Ерганової, В. Іванової, О. Коваленко, В. Цапенко, О. Філімонова та ін. Але вчені спираються, зокрема, на традиційні методики навчання, в основі

яких засвоєння знань, формування професійних умінь і навичок, але чинні державні стандарти вищої освіти також спрямовані на формування професійно важливих якостей фахівця. Таким чином, залишаються не розробленими зміст, методи й засоби формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування методичної системи формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

В основі компетентнісного підходу лежать поняття “професійна компетентність”, “професійна компетенція”, у зв’язку з цим вважаємо за потрібне розглянути зміст цих понять і їх співвідношення.

Аналіз наукових праць з проблем формування професійної компетентності педагога дав змогу дійти висновку, що професійна компетентність – це взаємозв’язок між професійними навичками, уміннями, ситуативною діяльністю та особистістю (І. Тараненко); спроможність кваліфіковано впроваджувати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності (О. Овчарук) [4]; володіння людиною відповідними професійними компетенціями, включаючи її особисте ставлення до них та предмета діяльності (В. Хуторський) [11].

Вивчення психолого-педагогічної літератури дало можливість узагальнити відомості, що стосуються поняття професійної компетенції: професійна компетенція – це інтегративна цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність; здатність людини реалізувати професійну діяльність, власну професійну компетентність; компетентність і компетенцію ми розглядаємо як результати підготовки, тільки компетентність – це загальний результат, а компетенція – частковий.

Існують різні підходи до співвідношення понять “професійна компетентність” і “професійна компетенція”.

У науковій статті ми дотримуємося підходу, який визначає, що компетенція є складовою компетентності, та дотримуємося визначення Л. Луценка [9], який розглядає професійну компетентність як системну, інтеграційну єдність, синтез інтелектуальних і навичкових складових (когнітивного й діяльнісного, включаючи й узагальнені знання, уміння, навички), особистісних характеристик (ціннісних орієнтацій, здібностей, рис характеру, готовності до виконання діяльності тощо) і досвіду, що дає змогу людині використовувати свій потенціал, здійснювати складні культуровідповідні види діяльності, що постійно змінюються. Компетенції виступають як складові професійної компетентності.

Отже, професійна компетентність інженера-педагога складається з компонентів, які називаються компетенціями. Компетенції, що відносяться

до професійної компетентності, забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, професійне зростання, підвищення кваліфікації.

Під компетентністю з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін ми розуміємо сукупність знань, умінь і професійно важливих якостей інженера-педагога виконувати діяльність, пов'язану з розробкою дидактичних проектів підготовки фахівців електроенергетичного профілю різних рівнів кваліфікації [5].

Важливим етапом у процесі створення методики навчання є розробка й обґрунтування теоретичних положень, від яких залежить ефективність навчання студентів і формування у них зазначеної компетентності.

Узагальнений аналіз педагогічної літератури дав змогу визначити такі основні структурні елементи методики навчання: цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання.

Для розробки структурних елементів методики навчання студентів у процесі вивчення дисципліни “Методика професійного навчання” необхідно визначити теоретичне підґрунтя з урахуванням вимог державних стандартів вищої освіти щодо формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Розглянемо детальніше структурні елементи методики навчання. Перший – це система цілей вивчення дисципліни “Методика професійного навчання”, яка повинна мати ієрархічну структуру, а відповідно до цього, включати необхідність у розробці ієрархічної структури знань, умінь і професійно важливих якостей, які є складовими компетентності.

Ієрархічна структура дисципліни отримується за допомогою поетапної декомпозиції цілей навчання майбутнього інженера-педагога електроенергетичного профілю, які визначені в освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця.

Отже, потреба в розробці ієрархічної структури цілей навчальної дисципліни зумовлює необхідність декомпозиції професійних умінь майбутніх інженерів-педагогів електроенергетичного профілю.

Розглянемо наступний елемент методичної системи – зміст навчання. У традиційній підготовці зміст навчально-пізнавальної діяльності студентів визначають через систему знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати. Але, згідно з компетентнісним підходом, зміст професійного навчання майбутнього фахівця, на думку П. Борисова [2], “означає виділення із змісту освіти ключових компетенцій, що базуються на знаннях, уміннях, навичках і професійно важливих якостях фахівця”. Отже, у змісті дисциплін “Методика професійного навчання: дидактичне проектування”, “Методика професійного навчання: основні технології навчання” провідне місце займають знання, уміння, навички і професійно важливі якості майбутнього інженера-педагога.

Більшість авторів [6; 8; 10] визначають такі структурні елементи змісту навчальних дисциплін: досвід пізнавальної діяльності у вигляді знань

фахівця; досвід практичної діяльності у вигляді умінь і навичок; досвід творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення у вигляді професійно важливих якостей фахівця.

Зміст і цілі навчальної дисципліни тісно пов'язані між собою, тож зміст навчальних дисциплін “Методика професійного навчання: дидактичне проектування”, “Методика професійного навчання: основні технології навчання” повинен відображати всі структурні елементи й забезпечити реалізацію цілей навчання дисципліни.

Якщо мета і зміст навчання в структурі методики навчання відіграють провідну роль, то інші елементи структури (методи, засоби, форми) є забезпечувальними й підпорядкованими.

У державних стандартах вищої освіти зауважено, що дидактичні методи навчання повинні забезпечити: оволодіння майбутнім інженером-педагогом професійними знаннями, вміннями й навичками на необхідному рівні; формування професійно важливих якостей фахівця і відповідність вимогам державних стандартів вищої освіти.

Стандартом вищої школи запропоновано виділяти три рівні засвоєння знань: ознайомчо-орієнтовний, понятійно-аналітичний, продуктивно-синтетичний.

Пояснювально-ілюстративні й репродуктивні методи навчання формують у студентів професійні знання на ознайомчо-орієнтовному рівні; використання проблемного, частково-пошукового й дослідницького методів навчання сприяють формуванню професійних знань на понятійно-аналітичному й продуктивно-синтетичному рівнях.

Таким чином, проаналізувавши найпопулярніші класифікації методів навчання, найвдалішою визначаємо класифікацію І. Лернера і М. Скаткіна, оскільки вона найбільше відповідає вимогам стандартів вищої освіти; до того ж при формуванні у студентів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін методи навчання повинні знаходитися у взаємозв'язку та взаємозалежності з іншими методами навчання, а також для засвоєння навчального матеріалу студентам потрібно забезпечити репродуктивний рівень дій, а далі реалізувати перехід від таких дій до пошуково-проблемної діяльності. Такий перехід дій сприятиме формуванню у студентів професійно важливих якостей за принципом гетеросинхронності.

Розглянемо наступний елемент методичної системи навчання – дидактичні засоби навчання, які сприяють реалізації цілей, змісту й методів навчання.

Аналіз наявних засобів навчання визначив, що для реалізації вимог державних стандартів вищої освіти в методиках навчання повинні бути розроблені ідеальні матеріалізовані засоби навчання студента для декларативних і процедурних знань: для демонстрування декларативної інформації необхідно обрати структурно-логічні схеми, оскільки ці схеми відображають структуру навчальної інформації у вигляді системи понять семантичних відношень

між ними; для процедурної інформації – схеми ООД, оскільки вони більш адекватно відображають структуру навчальної дії і високий рівень оперативного управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Розглянемо наступний елемент методичної системи – форми організації навчального процесу. Використання відповідних форм організації дидактичного процесу приводить до інтенсивної навчальної діяльності студентів.

Форма організації навчання – це обмежена в часі й просторі взаємобумовлена діяльність викладача і студента [7].

Існує багато класифікацій форм організації навчання [1; 7; 12]. Доцільність застосування тієї чи іншої форми визначається цілями, змістом і методами навчання. Класифікація форм організації навчання здійснюється за різними критеріями:

- за місцем проведення: аудиторні, позааудиторні;
- за дидактичними цілями: форми теоретичного навчання (лекції, конференції, гуртки); форми практичного навчання (практичні заняття, лабораторні заняття); форми комбінованого навчання (семінарські заняття, домашня робота, консультація);
- за кількістю студентів: індивідуальні, групові, колективні.

Наведемо характеристику останньої класифікації форм організації навчання: індивідуальна робота передбачає самостійне виконання студентом навчального завдання на рівні навчальних можливостей (темпу роботи, рівня підготовки). Можлива безпосередня допомога викладача (допомога й підбадьорювання під час самостійної роботи) й опосередкована (виконання домашнього завдання за рекомендаціями викладача); колективна робота означає постановку перед аудиторією проблемних питань або пізнавальних завдань, у вирішенні яких беруть участь усі студенти: вони пропонують варіанти розв'язання, перевіряють, обґрунтовують, розвивають найвдаліші, відкидають неправильні. Викладач при цьому керує колективним пошуком рішень, спрямовує пізнавальну активність студентів; групова робота полягає у спільних зусиллях студентів щодо вирішення поставлених викладачем завдань. Вони здійснюють планування, обговорення і вибір способів вирішення навчально-пізнавальних завдань.

Висновки. Для реалізації вимог держстандартів вищої освіти необхідно формувати в майбутнього інженера-педагога професійні знання від орієнтовно-ознайомлювального рівня до продуктивно-синтетичного рівня; професійні уміння з опорою на джерело інформації, самостійно й самостійно в автоматичному режимі; розвивати професійно важливі якості майбутнього інженера-педагога. Для формування у студентів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін повинні використовуватися методи, засоби й форми навчання, які відповідають зазначеними рівням.

Подальшого розвитку потребує розробка моделі формування у майбутніх інженерів-педагогів компетентності з проектування методик навчання електроенергетичних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 347 с.
2. Борисов П.П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П.П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. – № 1. – С. 58–61.
3. Концептуальні засади демократизації і реформування освіти в Україні. – К., 1997. – 150 с.
4. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід, українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
5. Корольова Н.В. Компетентність з проектування методик навчання як невід’ємна складова методичної компетентності інженера-педагога : VII міжнар. наук.-прак. конф.: тези доп. / Н.В. Корольова // Науковий прогрес на межі тисячоліть. – Прага : Освіта і наука, 2011. – С. 68–70.
6. Краевский В.В. Процесс обучения и его закономерности / В.В. Краевский, И.Я. Лернер // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. – М. : Просвещение, 1982. – С. 129–181.
7. Кузьминський А.І. Педагогіка / А.І. Кузьминський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 185 с.
9. Луценко Л.И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л.И. Луценко // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 61–68.
10. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології / І.П. Підласий. – К. : Слово, 2004. – 616 с.
11. Хуторской А.К. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентировочной парадигмы образования / А.К. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
12. Ягупов В.В. Педагогіка / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014.

Королёва Н.В. Теоретические основы формирования компетентности по проектированию методик обучения электроэнергетических дисциплин у будущих инженеров-педагогов

В статье рассмотрена проблема формирования у будущих инженеров-педагогов компетентности по проектированию методик обучения электроэнергетических дисциплин. Выявлено наличие противоречия между возрастающими требованиями к уровню сформированности профессиональных знаний, умений и профессионально важных качеств будущего инженера-педагога и недостаточной разработанностью содержания, методов и средств их формирования. Установлено, что для реализации требований государственных стандартов высшего образования и качественного формирования у будущих инженеров-педагогов компетентности по проектированию методик обучения электроэнергетических дисциплин необходимо разработать и обосновать теоретические положения методической системы, которая будет способствовать эффективности обучения студентов и формирование у них данной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, проектирование методик обучения электроэнергетических дисциплин, методическая система.

Korol'ova N. Theoretical principles of competence in designing teaching methods electricity disciplines future engineers and educators

The article considers the problem of forming of future engineers-teachers competence to design teaching methods electricity disciplines. Analysis of the research problem identified the presence of contradictions between the need to improve the quality of professional education of future engineers-teachers and by insufficient development of theory, methods and technologies of their achievement; between increasing requirements to the level of development of professional knowledge, skills and professionally important qualities of the future engineer-pedagogue and by insufficient development of the content, methods and means of their formation. To resolve this contradiction was solved a number of problems. It is established that for implementation of the requirements of state standards of higher education and quality of formation in future engineers-teachers competence to design learning the power of the disciplines required to develop and substantiate the theoretical principles of the methodical system, which will promote the effectiveness of training of students and the formation of the above competence. The main structural elements of the methodical system include: objectives, contents, methods, tools, training. Defined theoretical basis for the development of the above-mentioned main structural elements of the methodology of teaching students in the process of studying the courses "Methods of professional training: teaching design", "Methodology of professional education: basic education technology" subject to the requirements of state standards of higher education with the purpose of forming of future engineers-teachers competence to design teaching methods electricity disciplines.

Key words: *competence; competence, design of learning the power of disciplines; methodical system.*

ФОРМУВАННЯ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТОВАРОЗНАВСТВА ТА КОМЕРЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАННЯ ВПРАВ

У статті розкрито сутність вправ, їх можливості щодо оволодіння знаннями та формування умінь і навичок. Акцентовано на доцільності комунікативних, ситуаційних, психотехнічних вправ як засобів формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності. Наведено приклади різновидів вправ, що спонукають студентів поглянути на дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення. Ефективність зазначених вправ довів формувальний етап експерименту, проведеного автором.

Ключові слова: *вправи; комунікативні, ситуативні, психотехнічні вправи; конфліктологічна компетентність.*

Актуальність проблеми зумовлена тенденціями розвитку світової економіки, розширенням міжнародних, культурних та економічних зв'язків України з іншими країнами, її входженням до світового співтовариства, об'єктивними потребами ділових відносин із зарубіжними партнерами, які спричиняють зміни в системі освіти, що становить основу відтворення інтелектуального й духовного потенціалу народу. У цьому контексті перед вищими навчальними закладами постає відповідальне завдання – забезпечити високопрофесійну підготовку фахівців з товарознавства та комерційної діяльності, здатних зробити можливим прорив держави та зайняття нею гідного місця у світовому соціально-економічному просторі, царині різноманітних професійних і культурних зв'язків.

Для реалізації професійної діяльності в конфліктному середовищі фахівець з товарознавства та комерційної діяльності повинен мати високий рівень конфліктологічної компетентності як здатності до життєдіяльності в конфліктних ситуаціях, конфліктах взаємодії із суб'єктами професійної діяльності, подолання особистих криз; бути підготовлений не лише до реалізації професійних завдань в умовах конфліктологічного професійного середовища, а й до його перетворення, досягнення консенсусу з метою запобігання негативним конфліктам, оптимальному виходу з професійних особистісних криз як бар'єрів на професійному шляху на засадах гуманності, толерантності, відповідальності, співпраці, реалізації дієвих механізмів їх запобігання та вирішення. Тому важливим завданням професійної освіти є пошук ефективних засобів формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

На сьогодні російськими й українськими дослідниками здійснено низку наукових розвідок щодо змісту поняття конфліктологічної компетентності (А. Анцупов, Є. Богданов, В. Зазикін, У. Мастенбрук, Л. Петров-

ська, Н. Самсонова, Л. Цой, А. Шипілов); визначення особливостей її формування у представників різних професій: учителя (В. Базелюк, С. Баникіна, О. Єфімова, А. Лукашенко), соціального педагога (І. Козич), фахівця митної служби (Д. Івченко); офіцерів (А. Анцупов, А. Кротов, А. Шипілов), керівників (О. Денисов), старшокласників (А. Кузина), студентів, що здобувають додаткову кваліфікацію “викладач” (Н. Куклева); виокремлення педагогічних умов її формування з метою вирішення міжособистісних конфліктів із суб’єктами професійної діяльності (С. Баникіна, В. Журавльов) та ін.

Значну увагу у процесі професійної підготовки студентів приділяють застосуванню різноманітних вправ. Основою для цього є дослідження А. Гройсмана, А. Кидрона, В. Пряникова, М. Шейніса та ін. Вправи знайшли широке відображення в психолого-педагогічній літературі (О. Григорьев, В. Кан-Калік, Г. Ковальов, А. Курбанова, Б. Мастеров, Ю. Пахомов, Ф. Рахматулліна, Л. Савенкова та ін.). При цьому необхідно визнати, що використання вправ під час формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності залишається проблемою, що потребує подальшого більш ґрунтовного дослідження.

Метою статті є обґрунтування ефективності вправ під час формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

Відповідно до мети були поставлені такі **завдання**: розкрити сутність феномену “вправа”; презентувати різновиди вправ, які є доцільними для формування конфліктологічної компетентності майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності.

Щодо першого завдання, то з’ясуємо сутність досліджуваного феномену. Вправи – цілеспрямоване, багаторазове повторення студентами певних дій та операцій (розумових, практичних) для формування навичок і вмінь [1, с. 287]. У процесі виконання вправ відбувається з’ясування змісту дії, її закріплення, узагальнення. Це положення було зафіксоване ще С. Рубінштейном: “Вправи... послуговуються не тільки зміцненню знань, а й повнішому та глибшому усвідомленню їх... Застосування правила або принципу приводить до його розвитку, зміни, збагачення. Вправа, призначена для вироблення автоматичних умінь, може разом з тим підвищувати свідомість виконання дій; послуговуючись закріпленню знань, збагачує та поглиблює ці знання” (цит. за [5, с. 78]).

Результатом виконання вправ стають навички та звички. Цей процес потребує самоконтролю, оцінювання й уточнення кожної повторюваної дії. Багаторазовість виконання вправ формує певні нормативи правильності дій, у майбутньому – точності, а потім – швидкості. Засвоєння дії до рівня правильності засвідчує наявність уміння, а точність і швидкість – сформованість навички.

На підставі аналізу здобутків науковців щодо ефективності використання вправ у процесі професійної підготовки фахівців доходимо виснов-

ку, що цей метод навчання “запускає” внутрішні механізми саморозвитку, самореалізації й самовдосконалення особистості майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності в різновидах професійної комунікації, надає студентові можливість відчувати задоволення від усвідомлення власного зростання й розвитку.

Упровадження вправ здійснювалося під час вивчення навчальних дисциплін “Основи педагогіки та психології”, “Психологія та етика ділових відносин”, “Конфліктологія”, “Менеджмент торговельної та комерційної діяльності”, “Основи менеджменту”, “Етика бізнесу”.

У процесі формування конфліктологічної компетентності у майбутніх фахівців з товарознавства та комерційної діяльності акцентуємо на використанні *комунікативних вправ*, які відтворюють реальний процес комунікації. Це, перш за все, *елементарно комбіновані вправи* (скласти професійно спрямований конфліктний за змістом діалог за поданою структурою, провести діалог з використанням підстановлювальної таблиці тощо); *комбіновані вправи* (моделювати професійно спрямований діалог відповідно до окресленої конфліктної ситуації, скласти коротке висловлювання з використанням певної групи слів тощо). Наприклад, вправа “Складові конфлікту”. Мета: виділити складові конфлікту. Група об’єднується в мікрогрупи. Протягом 3 хв обговорюється характерна поведінка учасників конфлікту, особливості прояву емоцій, специфіка змісту діалогу, можливі поведінкові акти, структура конфлікту.

Значне місце відведено *ситуаційним вправам*, що забезпечують створення суб’єкт-суб’єктних відносин між викладачем і студентом, між студентами (діади, трійки, мікрогрупи). В основі – зображення реальної професійної події, в якій необхідно проаналізувати дії героїв або прийняти необхідне рішення (залежно від мети). Студенти отримують можливість узяти безпосередню участь у розв’язанні проблем, з якими вони зіткнуться у професійній діяльності, розвинути мислення, мовні навички, здатність рефлексії та саморегуляції емоційних станів. Акцентуємо на доцільності ситуаційних вправ на прийняття рішення, оскільки вони спонукають студентів поглянути на дилему зсередини, з позиції особи, яка приймає рішення, а не тільки виступати в ролі судді чи критикувати інших; істотно допомагають студентам досягти високого рівня навчальних результатів (критичне мислення, навички вирішення проблем і прийняття зважених рішень); слугують потужним педагогічним засобом у формуванні в них комунікативних умінь і навичок.

Розв’язання ситуацій розкриває вміння використовувати та вдало поєднувати методи, прийоми й засоби вирішення конфліктів конструктивними способами; використовувати творчий підхід в управлінні конфліктами, а не лише набутий досвід; швидко аналізувати конфліктну ситуацію й прогнозувати її розвиток, запобігати деструктивному вирішенню конфлікту.

Наведемо приклад ситуаційних вправ.

1. Згідно з функціональними обов'язками працівниці банку (обслуговує клієнтів в автомобілі) має зустрічати клієнтів при в'їзді на територію банку. Коли Автоклієнтів немає, вона має допомагати іншим касирам у приміщенні банку. Якщо в цей момент з'являється Автоклієнт, то зустрічати його має будь-який вільний касир. Але ніхто цього майже ніколи не робив. Працівниці висловлює своє обурення з приводу порушення встановленого порядку своєму начальнику.

Співробітниця: “Я зайнята більше ніж усі касири. Я допомагаю їм за стійкою, як це від мене вимагається, але коли з'являється Автоклієнт, ніхто з касирів мені не допомагає. Це несправедливо!”.

Керівник: “Іншими словами, Ви працюєте більше, ніж повинні?”.

Співробітниця: “Ну так, звичайно!”.

Як бачимо, щоб зрозуміти сенс сказаного, необхідно повністю переключити свою увагу на мовця. Це одна з основних умов ефективного слухання. У цьому прикладі точно встановлена претензія співробітниці на самому початку розмови економить час, зберігає або поліпшує емоційний фон, дає можливість уживати заходів саме за конкретно висловленою претензією. Усе перераховане – умови конструктивного виходу зі сформованої ситуації.

2. Ви придбали дорогий холодильник тиждень тому. Як виявилось, морозильна камера в ньому не працює. Ви вирішуєте повернути товар до магазину. Ускладнення: Ви втратили чек на покупку та не зберегли упаковку від холодильника. Продавець грубо відмовив клієнту в обміні товару.

Дії продавця в цій ситуації? Чи правильне рішення прийняв продавець? Ваші дії на місці продавця?

3. Ви – директор мережі магазинів “Зернятко”. З метою збільшення обсягів продажів Ви організували виносну торгівлю поблизу Ваших магазинів, незважаючи на несприятливі зовнішні умови (спека, дощ, вітер, галас, близьке розташування дороги тощо). У результаті продавці стали знервованими, постійно перебували в поганому настрої, погано обслуговували покупців. Протягом одного тижня Ви отримали п'ять скарг від постійних покупців магазину.

Поясніть причини виникнення стресу у продавців? Ваше бачення виходу із цієї ситуації? Як позначиться психологічний стан продавців на іміджі магазину? Як має поводити себе директор у цій ситуації?

4. Ви працюєте товароведом у магазині “Продукти”. Ваш керівник у своїй роботі консультиється з підлеглими в розробці необхідних рішень, практикується делегування функцій і повноважень від нього до підлеглих. Діяльність підлеглих контролюється не тільки владою керівника, а й за допомогою сил, які існують у колективі (його активною частиною). Визначте стиль керівництва на Вашому підприємстві, охарактеризуйте його.

Під час виконання вправ ми радили студентам дотримуватися правил, розроблених К. Лавлоком [4, с. 261–262]: необхідно діяти оперативно,

якомога швидке визнання підприємством чи компанією своєї помилки та взяття зобов'язань на себе відіграє важливу роль у розв'язанні проблемної ситуації; не намагайтеся зайняти захисну позицію при вирішенні проблемної ситуації, це створює враження того, що Ваша компанія не бажає ретельно проаналізувати ситуацію; подивіться на проблему “очима споживачів”, уникайте поспішних суб'єктивних висновків, подивіться на проблему з різних позицій; уникайте конфліктів та суперечок із клієнтами, зосередьтеся на зборі фактів, які сприятимуть знаходженню спільного вирішення проблеми; дозвольте клієнтам не стримувати своїх емоцій, намагайтеся поставитися до них зі співчуттям, тим самим Ви наблизитеся до налагодження гарних відносин з клієнтами; якщо навіть скарга клієнта не обґрунтована, ставтеся до нього з повагою; якщо проблему не вдається вирішити одразу, повідомте клієнту, яких заходів Ви плануєте вжити для її вирішення; намагайтеся тримати клієнта в курсі справи, інформуйте про подальший перебіг подій; оберіть оптимальний спосіб компенсації, доречними можуть бути грошова компенсація та повторне надання послуги; спробуйте відновити довіру клієнта до Вашого підприємства чи компанії, у свідомості клієнта не повинно залишитися негативних спогадів. Виконання завдань закінчувалося обговоренням, саморефлексією, пошуком ефективних шляхів щодо розв'язання проблем, що виникли.

Доцільним є широке використання спеціальних комплексів (при підборі вправ до таких комплексів використовувалися матеріали праць [2; 3]) *психотехнічних* вправ. Так, один з комплексів вправ мав за мету розвиток рефлексії та емпатії, уміння подумки поставити себе на місце іншої людини, “думати за неї”, “вжитися” в її психоемоційний стан, співпереживати їй. Ось приклад вправи. Виконавці намагаються мімічно продемонструвати різні емоційні стани (гнів, радість, здивування, страх тощо), контролюючи себе за допомогою дзеркала. Зауважується, що в роботі беруть участь усі групи м'язів (лоба, повік, очей, губ, щелеп тощо).

Під час виконання вправи учасники намагаються знайти нові, несподівані, незвичні вирази обличчя та мімічні рухи, які б виражали ті чи інші психоемоційні стани. Звертається увага на взаємозв'язок переживання людиною тих чи інших психоемоційних станів із їх зовнішнім виявленням.

Для формування у студентів умінь установлювати безконфліктний контакт, орієнтуватися в ситуаціях спілкування доцільним є застосування таких вправ:

1. “Зіпсований телефон”. П'ять учасників, які вийшли з кабінету, заходять по черзі. Першому з них зачитують невеликий текст чи показують репродукцію картини. Він повинен відтворити почуте чи побачене іншому учаснику, а той – наступному тощо. Останній учасник передає інформацію всій групі. Після закінчення виконання вправи студенти, які залишилися в групі, аналізують вербальні й невербальні засоби комунікації учасників вправи.

2. “Нахаба”. Студенти розбиваються по парах. У кожній парі той, хто сидить ліворуч, “сумлінно чекає в черзі”. “Нахаба” знаходиться праворуч. Необхідно відреагувати на його вчинки.

Для навчання аргументовано, в чіткій і стислій формі формулювати та висловлювати свою думку з дискусійного питання доцільно використовувати вправу “Прес”. Вона ефективна у випадках, коли виникають суперечливі думки з певної проблеми і потрібно зайняти й аргументувати чітко визначену позицію щодо професійної проблеми, яка обговорюється.

Для розвитку толерантності, вміння всебічно оцінювати ситуацію, з повагою ставитися до співрозмовника доцільними є вправи: “Альтернатива” (пропонується ситуація, яка не має однозначно правильного варіанта вирішення. Члени пари організують дискусію, під час якої відстоюють протилежні погляди на її вирішення. Через декілька хвилин вони змінюють свої погляди та переходять на позицію свого партнера); “Вороги” (для того, щоб добре орієнтуватися в міжособистісних відносинах і ними керувати, людині потрібно знати, які риси її характеру можуть дратувати партнерів по спілкуванню. Ця вправа допоможе отримати необхідні для цього навички).

Цікавими виявилися також вправи “Конструктивний стиль поведінки в конфлікті”, “Толерантність у спілкуванні”, “Ток-шоу”, “Бартерна торгівля”, “Несподіване звільнення”, “Рахунок до 10”, “Робота з асоціаціями щодо поняття “конфлікт” тощо.

Для розвитку в студентів умінь безконфліктного спілкування викладачу варто познайомити їх з деякими прийомами слухання: надання співрозмовнику можливості сказати все, що він хоче; підкреслення значущості думки партнера; виявлення зацікавленості до проблем партнера; підкреслення солідарності з партнером; роз’яснювальні відповіді: “Спробуйте уточнити думку співрозмовника за допомогою роз’яснювальних відповідей”; перефразовування: “Дайте знати співрозмовнику, що Ви його розумієте, використовуючи у відповідях основні моменти його повідомлення” та ін.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що експериментальне дослідження підтвердило суттєву ефективність вправ, а саме: зростання інтересу до заняття, проблем, що моделюються, самостійної пізнавальної діяльності; підвищення активності групи; отримання та засвоєння студентами значної кількості інформації з фрагментів конкретної професійної дійсності, що сприяє розумінню особистісної значущості набутих знань, умінь, сформованого особистісного досвіду і, як результат, – підвищення рівня впевненості у собі; пошук оптимального варіанта вирішення професійних проблем, що гарантує успіх у розв’язанні аналогічної ситуації під час виробничої практики та в процесі самостійної професійної діяльності після закінчення університету; вміння швидко реагувати на ту чи іншу ситуацію, передбачати наслідки конкретних дій, як своїх, так і інших учасників гри, і, за необхідності, нейтралізувати небажані наслідки, швидко адаптуватися до зміни ситуації. Як перспективи подальших досліджень

вбачаємо розробку професійно спрямованих ситуацій, що будуть покладені в основу кейсів, проблемних ситуацій.

Список використаної літератури

1. Волкова Н.П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закладів / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2001. – 576 с.
2. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники / С.В. Гиппиус. – М. : Искусство, 1967. – 250 с.
3. Книппер Д. Клинические ролевые игры и психодрама / Д. Книппер. – М. : ТОО «Независимая фирма “Класс”», 1993. – 224 с.
4. Лавлок К. Маркетинг услуг: персонал, технологии, стратегии : пер. с англ. / Кристофер Лавлок. – 4-е изд. – М. : Вильямс, 2005. – 997 с.
5. Станиславский К.С. Работа актера над собой / К.С. Станиславский. – М. : Искусство, 1989. – 511 с.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2014.

Коростелин М.А. Формирование конфликтологической компетентности будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности в процессе выполнения упражнений

В статье раскрыта сущность упражнений, их возможности по овладению студентами знаниями и формированию умений и навыков. Акцентировано на целесообразности коммуникативных, ситуационных, психотехнических упражнений как средств формирования конфликтологической компетентности будущих специалистов по товароведению и коммерческой деятельности. Приведены примеры разновидностей упражнений, которые побуждают студентов взглянуть на дилемму изнутри, с позиции лица, принимающего решения. Эффективность указанных упражнений доказал формирующий этап эксперимента, проведенного автором.

Ключевые слова: *упражнения; коммуникативные, ситуативные, психотехнические упражнения; конфликтологическая компетентность.*

Korostelin M. Formation of conflict competence of future commodity analysis and commercial activity specialists in the process of exercises implementation

The essence of exercises, their possibilities of mastering knowledge and abilities and skills formation have been exposed in the article. The attention has been paid to expedience of communicative, situation, psycho-technical exercises as facilities of conflict competence formation of future commodity analysis and commercial activity specialists. The examples of various exercises, which induce students to give a glance on a dilemma from within, from position of a person, who makes a decision, but not only to act on behalf of a judge or criticize other people; to find conformities of origin and development of conflict with the purpose of its liquidation or encouraging a structural decision; to analyze own possibilities and prospects in a critical way, to determine personality features and emotional states of other people in a correct way; to choose adequate methods of handling them and implement them in the process of co-operation; to understand nature of contradictions and conflicts between people, foreseeing the possible consequences of conflicts. Efficiency of the noted exercises was acknowledged at the forming stage of experiment, conducted by the author. Students showed ability to react quickly on different situations, to foresee the consequences of definite actions, both personal ones and other participants of game, to neutralize undesirable consequences, to adapt oneself quickly to change of the situation.

Key words: *exercises; communicative, situation, psycho-technical exercises; conflict competence.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ КОЛОРИСТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ “КОЛЬОРОЗНАВСТВО”: ЕРГОНОМІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено наукові погляди на проблему кольоросприйняття людини у формуванні відеоекологічності середовища; окреслено дефініції понять “ергономіка”, “відеоекологія”; розкрито особливості процесу формування в майбутніх дизайнерів ергономічних знань у процесі професійної освіти. Зауважено, що одним із завдань підготовки майбутніх дизайнерів є формування в студентів наявності свідомого фахового підходу до здобуття відеоекологічного середовища, стимулювання зацікавленості у формуванні професійного світогляду, прагнення до надбання ґрунтовних знань, умінь та вдосконалення навичок у галузі кольорознавства і психофізіології його сприйняття, заохочення постійного пошуку креативних рішень.

Ключові слова: відеоекологія середовища існування, ергономіка, кольорознавство, кольоросприйняття, креативність, майбутній дизайнер, особистість, розвиток, творчість.

Людство сьогодні, як ніколи, зацікавлене в якості середовища існування, а це є саме тим головним напрямом, яким професійно опікується дизайнер. Метамотивація сучасного суспільного замовлення на спеціалістів у сфері дизайну висуває високі вимоги до стандартів професійної компетенції майбутніх дизайнерів – випускників ВНЗ.

Наразі гостро постає проблема особистісного розвитку та творчої самореалізації кожного громадянина України (на чому наголошено в Національній доктрині розвитку освіти та Державній національній програмі “Освіта. Україна ХХІ століття”). Роль держави, яка проголошує у своїй соціальній політиці пріоритет творчої особистості, має вирішальне значення.

Суспільство потребує гармонійно організованого просторового середовища, яке могло б задовольнити потреби в комфортності середовища життєдіяльності людини, що невпинно зростають. Однією з них є потреба в забезпеченні відеоекології середовища існування. Зміст сучасного соціального замовлення на творчого, професійно компетентного, конкурентоспроможного фахівця в галузі дизайну спонукає систему підготовки у ВНЗ до постійного поступального руху в напрямі підвищення ефективності технологій формування професійно важливих якостей майбутніх дизайнерів, творчі розробки яких могли б задовольняти, зокрема, запити щодо відеоекологічності середовища.

Актуальність дослідження пояснюється суперечностями, що існують між наявними вимогами до професійної підготовки майбутніх дизайнерів у ВНЗ, застарілою системою формування компетенцій з кольорознавства та потребами суспільства у високому рівні професійних знань, умінь і навичок. Соціальне замовлення й запити суспільства ХХІ ст. на творчих фахівців у сфері дизайну посилюють актуальність проблеми.

Мета статті – висвітлити погляди вчених на проблему кольоросприйняття людини у формуванні відеоекологічності середовища; окреслити дефініції понять “ергономіка”, “відеоекологія середовища існування”; розкрити особливості процесу формування у майбутніх дизайнерів ергономічних знань у процесі професійної освіти у ВНЗ.

Теорії та практиці вивчення й використання кольору віддали належне багато вітчизняних і зарубіжних учених, художників, архітекторів, дизайнерів (С. Абішева, Ж. Агостон, Є. Агранович-Пономарьова, І. Араухо, Й. Гете, Д. Джадд, А. Єфімов, В. Зернов, Р. Івенс, І. Іттен, В. Кравець, Є. Лапшина, А. Литвинова, Е. Луценко, М. Матюшин, Л. Миронова, Є. Рабкін, В. Рунге, Л. Савахата, Т. Семенова, В. Філін, Г. Фрілінг, Г. Цойгнер та ін.).

Аналіз наявних досліджень і публікацій дає змогу дійти висновку, що дійсно існує проблема в розумінні необхідності більшої диференціації відмінностей у викладанні курсу “Кольорознавство” саме для майбутніх дизайнерів. Знання та навички із цього курсу, зокрема психофізіології кольоросприйняття, є базовими в загальній професійній підготовці майбутніх дизайнерів.

Ергономіка (від грец. *ergon* – робота і *nomos* – закон) – наукова дисципліна, яка вивчає трудові процеси з метою створення оптимальних умов праці, що сприяє збільшенню її продуктивності, забезпечує необхідні зручності та зберігає сили, здоров’я і працездатність людини [5, с. 790].

Оптимальним пунктом, необхідним моментом пізнання навколишнього середовища, взаємодії з ним і предметним його наповненням є сприйняття – психофізіологічний процес відображення дійсності у формі чуттєвих образів середовищних об’єктів. Ергономісти вважають призначенням перцептивної системи (системи сприйняття) забезпечення достатніх умов для адаптації (приспособування до умов реального середовища) поведінки [15, с. 24].

Останнім часом у питаннях ергономічного формування навколишнього середовища все активніше використовують здобутки такої галузі знань, як відеоекологія. Термін “відеоекологія” введений у 1989 р. В. Філінім [17]. Він складається з двох слів: “відео” (все те, що людина бачить за допомогою органу зору) та “екологія” (наука про різні аспекти взаємодії людини з навколишнім середовищем). Теоретичною основою відеоекології є концепція про автоматію саккад, тобто рух та фіксації ока під час вивчення навколишнього середовища. Якщо це середовище не є комфортним, то відбувається порушення нормального функціонування візуального сприйняття людини.

У сучасному світі ця проблема набула особливого значення. У місцях проживання людини відбулося погіршення візуального середовища, що є одним із важливих компонентів її життя. Забруднені міста, житлові й виробничі приміщення, транспорт, рекламні візуальні площини (білборди). Забруднювачами візуального середовища є гомогенні й агресивні візуальні поля, надлишок прямих ліній, прямих кутів, надлишок протяжних площин.

Все це формує несприятливе візуально-кольорове середовище в місцях проживання людей і призводить до зростання загальної кількості психічних захворювань і кількості людей, які страждають на короткозорість.

Розгляд існуючих наукових розвідок і гіпотез видатних науковців, педагогів і практикуючих фахівців стосовно того, що являє собою колір і ергономіка сприйняття середовищних об'єктів і систем з погляду кольорознавства, ми дійшли висновку, що метою підготовки майбутніх дизайнерів у цій площині є формування в студентів свідомого фахового підходу до проектування відеоекологічного середовища; стимулювання зацікавленості у формуванні професійного світогляду; прагнення до здобуття ґрунтовних знань, умінь і вдосконалення навичок у галузі кольорознавства й психофізіології його сприйняття; заохочення постійного пошуку креативних рішень.

На думку В. Рунге [15], сучасний рівень знань у царині базових категорій формування художніх структур середовищних утворень не має ясно-го розуміння механізмів впливу, що не дає змоги здійснювати повноцінну розбудову художніх формотворень, але попри все художньо-практична діяльність та її спадок з формування середовищного дизайну дали можливість сформуванню низку емпіричних способів, які із часом склалися в систему уявлень і закономірностей впливу на особливості візуально-просторової, пластичної та кольорової організації архітектурно-дизайнерських рішень. Окремі положення цілком можуть бути зведені до стійкого набору ергономічних рекомендацій.

Однак ця проблема чекає свого вирішення, бо, по-перше, ще належить систематизувати масив емпіричних положень і даних; по-друге, необхідно систематизувати й узагальнити науково-теоретичні розробки в галузі фізіології та психології зору, що змінюють ставлення до закономірностей формування ергономічних візуальних структур нашого оточення; по-третє, треба намітити структуру діяльності щодо ергономічного тлумачення наукових і емпіричних розробок, націлених на чисто практичні рішення.

Практична діяльність дизайнера за цілою низкою ознак може бути зведена до художнього конструювання елементів навколишнього середовища. Відправним моментом пізнання навколишнього середовища є сприйняття, складний процес психофізіологічного відображення середовищних об'єктів у формі гештальтів. На думку гештальтпсихологів, людина має свою власну організацію сприйняття.

Важлива особливість формування об'єктів і систем дизайну середовища – їх протяжність у просторі. Вони є об'єктами об'ємно-просторового формоутворення, що й визначає їх тектонічні, кольорофактурні й текстурні якості. Сприйняття кольору в таких об'єктах – зовсім інше, ніж на площині, що є специфікою об'ємно-просторових структур.

Майбутній дизайнер повинен навчитися володіти кольором як засобом аналізу, він має бути здатним до виявлення логіки й закономірностей побудови складних просторово-конструкційних зв'язків і пластичності об'ємно-просторової форми з урахуванням психофізіологічних особливос-

тей кольоросприйняття. Важливу роль при підготовці майбутніх дизайнерів відіграють теоретичні заняття, на яких власне вивчають основні аспекти (у тому числі ергономічні) сприйняття.

В умовах підвищення ефективності навчального процесу на заняттях з курсу “Кольорознавство” у ВНЗ розробка нових методичних прийомів викладання набуває особливого значення. Стимулювання вміння застосовувати набуті ЗУН на практиці в процесі виконання творчих завдань із проектування з урахуванням відеоєкологічності середовища є однією з важливих педагогічних умов підготовки кваліфікованого професіонала-дизайнера.

Урахування значущості розуміння того, що викладання курсу “Кольорознавство” здійснюється саме для дизайнерів, а не для архітекторів, художників чи майстрів декоративно-ужиткового мистецтва, є запорукою успішності перетворення студента з об’єкта педагогічного впливу на фахову особистість, на професіонала, спроможного виконувати самостійні, творчі дії. Завжди треба мати на увазі, що ці професії – споріднені, але не тотожні, і що є специфіка викладання курсу “Кольорознавства” саме для дизайнерів, для яких психофізіологічні особливості кольоросприйняття є важливішими, особливо в контексті проектування відеоєкологічного середовища.

Наразі великого значення набуває виховання у студентів художньо-естетичної культури, розвиток творчого мислення, формування художнього смаку, і саме мистецтво дизайну приховує в собі величезні потенційні можливості для морально-естетичного зростання, духовного розвитку особистості майбутнього дизайнера. Людина завдяки сприйманню мистецтва та власній художній творчості активізує емоції, викликає до життя творчу уяву, стимулює фантазію, пробуджує духовне відчуття, формує образне мислення. Нагромаджений емоційний досвід пробуджує в людині художника з високою культурою й гамою відчуттів, приводить до вдосконалення інтелекту.

Людина творить для себе предметне середовище, яке необхідне їй для гідного життя, допомагає їй розвиватися. Без такого середовища неможливим був би поступ до цивілізації, до якісного розвитку. Людина творить свій предметний світ, який, очевидно, допомагає їй розширювати свої можливості, втілювати свою діяльну здатність і вдосконалюватися [14].

Важливим підходом до формування предметного середовища є “проектна культура” як цілісний соціально-культурний вимір науково-технічного прогресу, що переломлює його мету та досягнення з позиції фактора людини. Поняття проектної культури передбачає реалізацію дизайну не лише у формуванні предметного середовища, а і як проектної дисципліни в освіті, особливо в професійній дизайнерській освіті.

Науковою платформою сучасного дизайну є теорія проектної культури, закладена в основу дизайнерської концепції. У цьому контексті дуже важлива ергономічна сутність ергономіко-дизайнерської концепції, орієнтованої на проектну культуру, що полягає в поєднанні та взаємодії таких психологічних категорій, як “особистість”, “потреба”, “функціональний

комфорт”, та таких феноменів, як творчість, пізнання, орієнтовно-пізнавальна діяльність, почуттєво-емоційні явища [16].

Людство зробило багато помилок у невідповідному використанні нашого природного середовища. Стан людства має всі ознаки духовно-інтелектуальної та економічної кризи або й катастрофи. Криза полягає в тому, що людство як система опинилося в стані внутрішньої й зовнішньої несумісності, тобто несумісності внутрішньої політичної організації людського суспільства й несумісності своєї діяльності стосовно навколишнього середовища.

Основна проблема дизайну – це людина і предмет, їх співвідношення й упорядкування. У разі ігнорування культури відносин людини й речей ми губимо це природне коливання між емоційним і раціональним. Якщо порушити ці “полюси”, ми скотимося до примітиву, до деградації. Мистецтво приховує в собі величезні потенційні можливості для зцілення людей від морально-естетичного занепаду, духовного зубожіння. Людина завдяки сприйманню мистецтва та власній художній творчості розвиває почуття, що дає їй можливість не бути байдужою до чужого болю, переживань, драматичних подій тощо, допомагає вибратися з полону примітивізму, духовної відсталості.

Педагогічна проблема полягає в тому, щоб поєднати творчі інтереси й потреби майбутніх дизайнерів із закономірностями навчального процесу. При цьому умовою розвитку естетичних творчих здібностей і вмінь є правильна та своєчасна орієнтація студентів з питань основних напрямів і завдань навчання.

У процесі формування естетичних творчих якостей і вмінь майбутніх дизайнерів ми виокремлюємо два основних напрями розвитку творчих здібностей. Перший напрям має на меті розвиток індивідуальних здібностей шляхом набуття практичних умінь у процесі навчальної творчої роботи на заняттях з художніх дисциплін. Другий напрям пов’язаний з питаннями виховного характеру й зумовлює формування творчих якостей особистості, зокрема творчого складу мислення [3].

У процесі підготовки майбутнього дизайнера до художньо-творчої діяльності основними елементами творчого процесу є: ознайомлення з явищами навколишнього середовища, їх творче переосмислення, кристалізація ідеї на рівні свідомості та її усвідомлене вираження ззовні.

Навчити творчості можна лише за умови творчого складу мислення. Воно відіграє вирішальну роль у переробці матеріалу дійсності в художній витвір. Творче мислення забезпечує здійснення творчого процесу на всіх його етапах і створення при цьому твору мистецтва. Воно зумовлює розвиток, бо є творчістю думки, вираженням творчих ідей.

Творчий склад мислення особистості майбутнього дизайнера характеризують уміння художнього переосмислення дійсності та структурологічна послідовність протікання творчого процесу. Характеристиками творчого складу мислення є асоціативне, логічне, образне мислення. Асоціативне мислення необхідне для “прориву” звичайних логічних операцій. Функціональна

роль особистості у творчому процесі полягає у здатності мислити не так, як інші, без встановлених меж, відчуваючи широту простору. Саме в цьому й міститься виражальна сила будь-якого визначного художнього твору, не виключаючи при цьому важливості впливу емоційно-почуттєвої сфери [4].

Роботу студентів супроводжують, впливаючи на неї, різні позитивні й негативні емоційні стани: задоволення й незадоволення процесом і результатом праці, упевненість і сумніви, прагнення до мети, бадьорий і пригнічений, радісний або сумний настрій, що по-різному може впливати на процес творчості. Емоційність художньої думки створює особливий духовний зміст твору.

Домінуючою категорією, що організовує всю дизайнерську діяльність, є особистість людини – вільна творча індивідуальність, яка володіє проектним мисленням. Творча діяльність у цьому випадку виступає як свідомо потреба людини, що розвивається поряд з іншими потребами.

Художньо-творча діяльність значною мірою полягає не в простому копіюванні дійсності, а в художньому її переосмисленні шляхом інтенсивної творчої роботи мозку, від чого особистість отримує внутрішнє задоволення.

Розвиток творчого мислення студентів пов'язаний з питаннями активізації процесів мислення в ході практичної роботи над навчальними постановками, яка із часом повинна перейти у звичайну особисту потребу кожного. Така особистість завдяки високосформованому творчому складу мислення шляхом безпосереднього активного втручання в навколишній світ створює невідомі до цього суспільно значущі матеріальні й духовні об'єкти – відбувається процес справжньої духовної творчості. Творець переробляє художні образи з погляду свого розуміння й через образотворчі засоби втілює їх у витворі мистецтва, виражаючи внутрішнє їх багатство та зміст. “Я розкриваю в моделі найбільш значущі риси, – писав А. Матісс, – відшукую ті лінії її обличчя, які сповіщають властиву кожній людині індивідуальність”. А для цього потрібно вміти мислити творчо, постійно перебувати в цьому процесі. Систематична свідомо й несвідомо переробка творцем образів дійсності полягає в частковому відборі тих елементів, які надають належної виразності художньому образу [3].

Прекрасне є потужним джерелом морального розвитку, духовного багатства, фізичної досконалості. Першочергове завдання викладання курсу “Кольорознавство” у ВНЗ – навчити майбутнього дизайнера бачити в красі навколишнього світу духовне благородство, доброту, сердечність і на цій основі утверджувати прекрасне в самому собі, щоб у створюваний творчий продукт кожний студент міг вкладати свої кращі духовні якості, “опредмечував” себе в креативній діяльності, щоб він любив сам процес праці й відчував красу творчості.

У наявній структурі підготовки майбутніх дизайнерів, на нашу думку, можна виокремити такі чинники:

– формування необхідних ЗУН з кольорознавства як бази для подальшого вивчення фахово важливих дисциплін;

- активізація когнітивного інтересу до теорії з кольорознавства та практичного її застосування;
- формування вміння прийняття самостійних рішень при виконанні завдань різної складності;
- розвиток творчого потенціалу майбутніх дизайнерів;
- формування адекватності кольорового рішення навчального проекту поставленому завданню.

Таким чином, у процесі систематичної фахової підготовки майбутніх дизайнерів формуються знання, вміння та навички, які включають такі складники:

- озброєння майбутніх дизайнерів ґрунтовними теоретичними знаннями з кольорознавства та відеоєкології середовища;
- кваліфіковане оволодіння практичними вміннями та навичками з кольорознавства;
- формування сталого кольоросприйняття в аспекті відеоєкології середовища.

Висновки. Отже, на заняттях з курсу “Кольорознавство” майбутній дизайнер повинен навчитися проектувати об’єкти предметного навколишнього середовища, використовуючи обґрунтовані кольорові рішення просторово-масштабного взаємозв’язку об’ємно-просторових об’єктів і систем, враховуючи при цьому їх тектонічні, кольорово-фактурні й текстурні якості в площині ергономічних чинників. На нашу думку, це повинно стати одним із пріоритетних завдань професійної підготовки студентів-дизайнерів до майбутньої професійно-творчої діяльності.

Список використаної літератури

1. Агостон Ж. Теория цвета и ее применение в искусстве и дизайне / Ж. Агостон. – М. : Мир, 1982. – 184 с.
2. Агранович-Пономарева Е.С. Архитектурная колористика : практикум учеб. пособ. / Е.С. Агранович-Пономарева, А.А. Литвинова. – Минск : УП “Технопринт”, 2002. – 122 с.
3. Антонович С.А. Педагогічне керівництво декоративно-прикладною діяльністю : навч. посіб. / С.А. Антонович. – К., 1995. – 116 с.
4. Богоявленская Д.Б. О предмете и методе исследования творческих способностей / Д.Б. Богоявленская // Психологический журнал. – 1995. – № 6. – С. 49–58.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
6. Гете Й.В. Трактат о цвете / Й.В. Гете // Избранные сочинения по естествознанию. – М. : АН СССР, 1957. – 327 с.
7. Ефимов А.В. Колористика города / А.В. Ефимов. – М. : СИ, 1990. – 272 с.
8. Ивенс Р. Введение в теорию цвета / Р. Ивенс. – М. : Мир, 1964 – 132 с.
9. Иттен И. Искусство цвета / И. Иттен. – М. : Изд. Д. Аронов, 2004. – 95 с.
10. Кравец В.И. Колористическое формообразование в архитектуре / В.И. Кравец. – Х. : Вища школа, 1987. – 132 с.
11. Лапшина Е.А. Архитектурная колористика : учеб. пособ. / Е.А. Лапшина ; [под ред. Ю.И. Лиханского]. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2004. – 236 с.
12. Луценко Э.М. Теория цвета / Э.М. Луценко. – Л. : ЛИСИ, 1980. – 30 с.
13. Миронова Л.Н. Цветоведение : учеб. пособ. / Л.Н. Миронова. – Минск : Высшая школа, 1984. – 286 с.

14. Неменский Б.М. Мудрость красоты: О пробл. эстет. воспитания: кн. для учителя / Б.М. Неменский. – М. : Просвещение, 1987. – 253 с.
15. Рунге В.Ф. Эргономика в дизайне среды / В.Ф. Рунге, Ю.П. Манусевич. – М. : Архитектура, 2005. – 327 с.
16. Тасалов В.И. Теория дизайна и проектная культура / В.И. Тасалов // Техническая эстетика. – 1991. – № 7. – С. 9.
17. Филин В.А. Видеоэкология. Что за глаза хорошо, а что – плохо / В.А. Филин. – М. : ТАСС-реклама, 1977. – 320 с.
18. Фрилинг Г. Человек – цвет – пространство / Г. Фрилинг. – К. : Ауэр ; М. : СИ, 1978. – 141 с.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2014.

Косюк В.Р. Особенности формирования у будущих дизайнеров колористического восприятия в контексте изучения курса “цветоведение”: эргономический аспект

В статье освещены научные взгляды на проблему цветовосприятия человека в формировании видеоэкологичности среды, определены дефиниции понятий “эргономика”, “видеоэкология среды обитания”; раскрыты особенности процесса формирования у будущих дизайнеров эргономических знаний в процессе профессионального образования. Подчеркивается, что одной из задач подготовки будущих дизайнеров является формирование у студентов осознанного профессионального подхода к проектированию видеоэкологической среды, стимулирование заинтересованности в формировании профессионального мировоззрения, стремлении к основательным знаниям, умениям и совершенствованию навыков в области цветоведения и психофизиологии восприятия, поощрение постоянного поиска креативных решений.

Ключевые слова: видеоэкология среды обитания, эргономика, цветоведение, цветовосприятие, креативность, будущий дизайнер, личность, развитие, творчество.

Kosyuk V. Peculiarities of formation of the future designers of color perception in the context of the study course “chromatics”: the ergonomic aspect

The article deals with the scientific views on the problem of the color perception of the person in the formation diocolano environment, defined definition of “ergonomics”, “video-ecology habitat”; peculiarities of the process of forming the future designers ergonomic knowledge in professional education.

The need of training students in the artistic and aesthetic culture, development of creative thinking, formation of artistic taste of the moral-aesthetic growth, spiritual growth, in the process of professional preparation.

Focus on what the future designer must learn to use color as an analysis tool, it should be able to identify logic and regularities of building complex spatial-structural relationships and plasticity spatial forms with the psychophysiological characteristics of color perception.

It is emphasized that one of the tasks of preparation of future designers is to develop in students the presence of conscious professional approach to the design daokanong environment, stimulating interest in the formation of professional Outlook, the pursuit of wealth thorough knowledge, abilities and skills in the field of chromatics and psychophysiology of perception, encouraging the constant search for creative solutions.

Key words: video-ecology environment, ergonomics, chromatics, colour perception, creativity, the future designer, personality, development, creativity.

**ЕКОЛОГО ОРІЄНТОВАНА ПРАКТИКА
ЯК ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА СКЛАДОВА ПРОЦЕСУ
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ
ДОВГОТРИВАЛОГО ОЩАДЛИВОГО РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА**

У статті розкрито питання еколого орієнтованої практики як експериментальної складової з формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в умовах довготривалого ощадливого розвитку людства. Висвітлено різні форми роботи з екологічної освіти та виховання молодших школярів, які було застосовано у процесі експериментальної практики.

Ключові слова: екологічні цінності, майбутні вчителі початкової школи, експериментальна педагогічна практика.

Сучасна системна криза вкотре засвідчила, що світ наближається до так званої точки біфуркації (роздвоєння), тобто стану нестійкої рівноваги, що є загрозою існування людства. Генеральною тенденцією цивілізаційного розвитку людства, на думку Є. Зеленов, є рух до єдиної глобальної планетарної спільноти з гуманістичною, ноосферною та екологічною спрямованістю [3, с. 405]. У цьому контексті О. Базалук наполягає на формуванні нового типу особистості – планетарно-космічної (людини майбутнього) [8, с. 23].

За необхідне вважаємо розкриття проблеми еколого орієнтованої практики як експериментальної складової з формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи в умовах довготривалого ощадливого розвитку людства, що і є **метою статті**.

Так, в експериментальних класах студенти-практиканти намагалися не порушувати природний ритм розвитку дітей, посилити взаємозв'язок у системі “молодший школяр – навколишнє середовище”. Майбутніми вчителями початкової школи було погоджено з вчителями-наставниками певне збільшення кількості екскурсій з курсу “Природознавство”, оскільки тільки І. Грущинською з цього предмета в 1-му класі заплановано п'ять екскурсій, а в тематичному плануванні інших авторів (Г. Сак, Т. Байбара, Н. Бібік та ін.) їх проведення має рекомендований характер. Під час екскурсій на природу студенти намагалися досягти максимальної єдності молодших школярів з довкіллям, впливаючи на їх сенсорний розвиток. Відповідно до принципу сезонності учням пропонувалося походити босоніж по росі, відчути запах польових квітів, поспостерігати за танком метеликів, кружлянням листя під час листопада тощо. Проводячи екскурсії, у жодному разі майбутні вчителі не обмежували молодших школярів тільки милуванням, спогляданням, а закріплювали з ними навички еколого доцільної поведінки, орієнтуючись на методику О. Крюкової [6], залежно від ситуа-

ції: розчищали джерельце, підгодовували птахів, збирали лікарські рослини тощо. Студентам також пропонувалися методичні рекомендації та розробки перших уроків екологічної етики для молодших школярів (В. Борейко, Т. Мишаткіна, Л. Чумаков, А. Плешаков [9] та ін.), які надавали можливість усунути надмірне моралізування поведінки дітей серед природи, активізувати їх до свідомого вибору в тій чи іншій ситуації.

Експериментальним дослідженням передбачалося й проведення екологічних дослідів з молодшими школярами за модифікованою методикою З. Запорожан (“Забруднення повітря”, “Кислотний дощ”, “Забруднення води” та ін.) [2]. Такі види дослідів для учнів були своєрідним ключем до розуміння явищ, що є наслідком негативного екологічного впливу на живі організми, наочно демонстрували наслідки забруднення різних ланок біосфери, надавали можливість зрозуміти, на що насамперед має бути спрямована діяльність різних екологічних і природоохоронних організацій, установ з метою покращення умов існування самої людини.

Під час практики студенти застосовували дидактичний матеріал екологічного спрямування до уроків “Природознавство”, “Читання”, “Математика”, “Трудове навчання”, “Образотворче мистецтво” та ін., запропонований О. Бідою у співавторстві з М. Картель та Л. Роєнко [1], Т. Кошовською [5] та ін., а також самостійно складали відповідні завдання із числовими відомостями еколого орієнтованого характеру для учнів.

Так, під час вивчення у 3-му класі розділу “Повітря” (“Я і Україна”), зокрема його природоохоронної спрямованості, було використано такий матеріал:

1. За останні 500 років людиною знищено 2/3 лісів, що вкривають землю; тільки за останні 100 років втрачено 40% наявних на планеті лісових масивів (сьогодні на ліси припадає лише 20% суходолу). У результаті кількість кисню в атмосфері зменшується щорічно на 10–15 т. Уміст вуглекислого газу порівняно із серединою ХХ ст. зріс на 10–12%.

2. Один каштан очищує простір повітря від відпрацьованих газів автомобільного транспорту заввишки до 10 м, завширшки до 20 м і в довжину до 100 м.

Завдання для молодших школярів: 1. Знайдіть числові відомості про те, як очищують повітря хвойні й листяні дерева. 2. Визначте дерева вашої місцевості, які очищують повітря, та надайте відповідну підтверджувальну інформацію.

На уроках математики на основі таких екологічних відомостей практиканти складали відповідні задачі та пропонували розв’язати їх учням. Наприклад: “Різні види відходів у ґрунті розкладаються досить повільно. Так, наприклад, папір – протягом 2 років, сталева консервна банка – 100 років, а поліетиленова плівка у 2 рази довше, ніж банка. Скільки років розкладається плівка? У скільки разів довше розкладається плівка, ніж бумага?”

На уроках української мови учні виконували вправи, які містили речення еколого орієнтованого змісту, відповідали на численні запитання за

картинами, писали твори за власними спостереженнями, екологічні диктанти, перекази.

Оскільки молодші школярі засвоюють правила еколого доцільної поведінки не через надмірне моралізування, а через гру відповідно до своїх вікових особливостей, було застосовано комплекс еколого орієнтованих ігор (змагальні, рольові та імітаційні).

Так, молодші школярі експериментальних класів задовольняли свої потреби спілкування з природою в таких сюжетно-рольових іграх: “Лісові таємниці”, “Дивися, Плането, ми – тут!”, “Таємниці лісової стежини” тощо. Розвитку еколого-креативних можливостей учнів сприяли ігри-імпровізації (“Зберігалочка”, “Бурхливе море”) та екологічні казки (“Подорож краплинки”, “Казка про золотого карася”, “Подорож до лісової держави”). Під час практики студенти проводили також імітаційні екологічні ігри (“Ми йдемо степом”, “Пригоди в лісі” та ін.), які ґрунтуються на моделюванні екологічної реальності та предметного змісту екологічної діяльності [4].

Керуючись концептуальними ідеями О. Грошовенко, І. Кушакової, Г. Тарасенко, Г. Пустовіта та ін. у процесі формування екологічних цінностей молодших школярів увагу було зосереджено й на позакласній і позашкільній діяльності, які посилювали взаємодію в системі “молодший школяр – навколишнє середовище”. Так, студентами-практикантами було розроблено й проведено низку виховних годин, свят еколого орієнтованого характеру (“У гості до лісу” (1-й клас), “Природа – наша Мати, треба її берегти” (2-й клас), “Прилітайте вже птахи, вас чекають дітлахи!” (3-й клас), “Право на життя” (3-й клас), “Збережи райдугу в краплині роси!” (4-й клас) тощо). Водночас до проведення таких заходів залучалися й батьки учнів, для яких також було презентовано поради з виховання душі й серця дитини Г. Тарасенко “Відкрийте дітям дивосвіт природи” [11]. Авторські уроки милування природою, розробки екологічних свят, еколого-етичні бесіди, ігри сприяли створенню еколого-гуманного виховного простору в родині та стали в пригоді батькам під час надання допомоги учням у розробці еколого орієнтованих проектів.

Активізуючи еколого-дослідницьку діяльність молодших школярів у позакласній діяльності, майбутні вчителі також розробляли плани проектів. Так, над довготривалими проектами екологічної спрямованості учні починали працювати в класі, а завершували роботу над ним у позакласний час. Наведемо приклад плану проекту для учнів 4-го класу “Ой шепочуть дерева мого краю”.

1. Підготовчий етап.

1. Визначення мети екологічного проекту.
2. Проведення бесіди, екскурсії в куточок лісу чи парк із метою виявлення знань дітей про дерева найближчого середовища.
3. Обрання дерева, яке подобається дітям найбільше, для дослідної діяльності.
4. Міркування над запитаннями: на що схоже дерево; хто посадив дерево, можливо, з ним пов’язана якась цікава історія.

5. Добирання інформаційного матеріалу про дерева найближчого середовища, їхню символіку, легенди, загадки, приказки, прислів'я, народні порівняння, народні прикмети завбачення погоди за деревами.

II. Дослідницький етап.

1. Заняття з обстеження та дослідження дерева.
2. Урок мислення “Зелений листочок – сонячна комора”.
3. Заняття з елементами етнології “Ой ти, дубе розкудрявий”.
4. Складання екологічних казок дітьми.

III. Заключний етап.

1. Заняття-подорож околицею лісу “Шумлять дерева мого краю”.
2. П'єса лялькового театру “Росла-росла тополенька”.
3. Виставка дитячих робіт з образотворчої діяльності “Вернісаж краси” та робіт з природного матеріалу “Дива природи”.

Водночас, студенти-практиканти залучалися до викладання курсу “Моя щаслива планета. Уроки сталого розвитку” (автори О. Пометун, О. Онопрієнко, А. Цимбалару), який призначений для реалізації варіативної складової навчального плану в 3–4-х класах. Цей курс заснований на концептуальних засадах педагогіки *empowerment* (надання учням внутрішньої сили, натхнення до дії) є не стільки “знанневим”, скільки орієнтованим на формування в дітей моделей поведінки та дій, що відповідають потребам сталого розвитку. При цьому важливо було домогтися, щоб учні застосовували такі моделі спочатку свідомо, а потім уже на рівні звички. Головний орієнтир уроків сталого розвитку, за авторами, – учні повинні діяти не тому, що бояться наслідків екологічних проблем, а тому, що хочуть жити в кращому світі [10, с. 13].

Згідно з програмою, вже з 3-го класу (тематичні блоки курсу: “Важливість води для людини та скорочення її витрат”, “Сміття як проблема людства”, “Раціональне споживання енергії”) молодші школярі проводили аудити – завдання для самостійного дослідження власного стилю життя та аналізу наявного в них досвіду. Інформація, отримана під час аудиту, давала змогу організувати дискусію для вирішення поставлених екологічних проблем. Після проведення аудиту молодші школярі осмислювали проблему, складали план діяльності та пропонували напрями для його реалізації. Через певний проміжок часу проводився другий аудит для перевірки й оцінювання отриманих результатів і планувалася майбутня природоохоронна діяльність. Водночас, досить широко застосовувалися й інтерактивні методи навчання (робота у малих групах і парах, уявний мікрофон, обговорення в загальному колі, мозковий штурм тощо), на яких наголошували автори курсу.

До тематичних блоків курсу в 4-му класі (“Мої відносини з оточенням”, “Піклування про рослини”, “Зменшення непотрібних покупок” та ін.) молодші школярі розробляли та презентували власні проекти. Відповідно заключною темою “Новий стиль мого життя” передбачалося проведення узагальнювального уроку “Мої плани та обіцянки” та свята “День Землі”,

під час яких учні узагальнювали набутий досвід еколого доцільної діяльності у грі, складала обіцянку Землі та демонстрували батькам, учням інших класів свої досягнення в засвоєнні уроків сталого розвитку.

Студенти-практиканти також залучилися до реалізації проекту “Зелений пакет – Україна”, у межах якого було здійснено впровадження навчально-методичного комплексу “Зелений пакет для дітей” (2010). Цей комплекс було розроблено Регіональним методичним центром для Центральної та Східної Європи (РЕЦ), а координатором проектів Організації з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ) Л. Копаєм разом з авторами К. Мінджовим, Т. Мітевою та учасниками робочої групи здійснено адаптацію матеріалів посібника до потреб освітньої системи України [7]. Мета зазначеного комплексу – сприяння вихованню в молодших школярів нових цінностей і нової поведінки у школі, вдома й суспільстві. Кожен урок за тематичними розділами (“Взаємозв’язки”, “Атмосфера”, “Вода”, “Ґрунт”, “Енергія”, “Біологічне розмаїття”, “Ресурси”, “Населення”, “Споживання та відходи”, “Суспільний розвиток та довкілля”) проводився майбутніми вчителями початкової школи із застосуванням інтерактивних методів, а наприкінці учні виконували додаткові завдання: розфарбовували схеми й малюнки, складала казки й вирішували прості тести, висловлюючи власну позицію щодо наданих фактів.

Під час педпрактики студенти занотовували результати власних педагогічних спостережень щодо підвищення ефективності еколого-педагогічної діяльності й продовжували поповнювати власні *портфоліо*.

У дидактиці “портфоліо” розглядають як спосіб фіксації, нагромадження й оцінювання індивідуальних досягнень студента (учня) за певний період навчання, розміщення яких передбачає створення специфічної робочої папки (Л. Коваль, М. Остренко, А. Чернявська та ін.). Технологія портфоліо сприяє не тільки високій навчальній мотивації студентів, їх самостійності, а й розширенню можливості навчання і самонавчання, розвитку професійної рефлексивної діяльності. У процесі роботи студентам експериментальних груп пропонувалася загальноприйнята структура портфоліо з відповідними розділами: 1) портрет (самопрезентація автора за допомогою світлин, есе тощо); 2) колектор (розділ, що містить своєрідний матеріал – “скарбничку”, що добирається за тематичним змістом портфоліо, частина цієї інформації буде використана відповідно до зазначеної теми, а інша – для нових тем портфоліо); 3) мої досягнення (підсумковий розділ з матеріалом порфоліо).

Так, під час практики студенти активно використовували матеріал власних портфоліо та поповнювали його розділи розробками конспектів уроків і виховних заходів еколого орієнтованого характеру. Серед тем проблемно орієнтованих портфоліо, над якими активно працювали студенти, варто виокремити такі: “Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів”, “Молодший школяр у системі “людина – навколишнє середовище””, “Екологізація педагогічного процесу в початковій школі як один із напрямів формування екологічних цінностей учнів” та ін.

Зазначимо, що ефективність процесу формування і розвитку вмінь, навичок у майбутніх учителів щодо здійснення екологізації навчальних предметів у початковій школі та еколого орієнтованого виховання учнів значною мірою залежить від характеру керівництва педагогічною практикою. Воно здійснюється на трьох рівнях: загальноосвітньому, шкільному, викладацько-методичному. Провідна роль належить викладачу ВНЗ, який здійснює безпосереднє керівництво групою студентів у початковій школі.

Висновки. Вважаємо, що формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи буде проходити успішно, якщо в процесі педагогічної практики у студентів закріплюватиметься методика проведення різних форм екологічної освіти та виховання учнів, вони залучатимуться до такої діяльності, виконання якої вимагало б від них певного рівня екологічних знань і вмінь, творчого підходу до розв'язання практичних завдань, забезпечувала б перехід виховання в самовиховання, тобто стимулювала потребу в систематичній роботі над собою щодо підвищення рівня екологічних цінностей.

Список використаної літератури

1. Біда О.А. Дидактичний матеріал екологічного спрямування до уроків рідної мови в початковій школі / О.А. Біда, М.В. Картель, Л.М. Роєнко. – К. : ОМІДА, 2006. – 47 с.
2. Запорожан З.Є. Екологія в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / З.Є. Запорожан. – 3-є вид., стереотип. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський держ. ун-т, редакційно-видавничий відділ, 2008. – 251 с.
3. Зеленев Є.А. Теоретико-методологічні основи планетарного виховання студентської молоді : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.07 / Зеленев Євгеній Анатолійович. – Луганськ, 2009. – 479 с.
4. Казанішена Н.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Казанішена Наталія Вікторівна. – К., 2011. – 256 с.
5. Кошовська Т. Екологія мовою цифр / Т. Кошовська // Початкова школа. – 2009. – № 1. – С. 31–35.
6. Крюкова О. В. Формування екологічно доцільної поведінки молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Крюкова Олена Вікторівна. – К., 2005. – 243 с.
7. Мінджов К. Зелений пакет для дітей : навч.-метод. посіб. для учнів почат. шк. / К. Мінджов, Т. Мітева. – К. : К.І.С., 2011. – 172 с.
8. Образ человека будущего: Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / [под ред. О.А. Базалука]. – К. : МФКО, 2013. – Т. 3. – 340 с.
9. Плешаков А.А. Великан на поляне или первые уроки экологической этики / А.А. Плешаков. – М. : Просвещение, 2000. – 160 с.
10. Пометун О.І. Моя щаслива планета: Уроки для стійкого розвитку : метод. посіб. для вчит. 3–4 кл. загальноосвіт. навч. закл. / О.І. Пометун, О.В. Онопрієнко, А.Д. Цимбалару. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2011. – 112 с.
11. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: Порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С. Тарасенко. – Вінниця : ДП "Державна картографічна фабрика", 2008. – 240 с.

Стаття надійшла до редакції 16.03.2014.

Крамаренко А.Н. Эколого ориентированная практика как экспериментальная составляющая процесса формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в условиях длительного бережливого развития человечества

В статье раскрыт вопрос эколого ориентированной практики как экспериментальной составляющей процесса формирования экологических ценностей будущих учителей начальной школы в условиях длительного бережливого развития человечества. Представлены различные формы работы по экологическому образованию и воспитанию младших школьников, которые были применены в процессе экспериментальной практики.

Ключевые слова: экологические ценности, будущие учителя начальной школы, экспериментальная педагогическая практика.

Kramarenko A. Ekologo the oriented practice as experimental constituent of process of forming of ecological values of future teachers of initial school in the conditions of long duration prudent development of humanity

In the article the question of ekologo of the oriented practice is exposed as an experimental constituent from forming of ecological values of future teachers of initial school in the conditions of long duration prudent development of humanity. Consider that forming of ecological values of future teachers of initial school will successfully, if in the process of pedagogical practice for students the method of lead through of various forms of ecological education and education of students will be fastened, they will be brought over to such activity, implementation of which would require from them the certain level of ecological knowledge and abilities, creative approach, to the decision of practical tasks, would provide passing of education to the self-education, that would stimulate a requirement in the systematic prosecution of itself in relation to the increase of level of ecological values.

Key words: ecological values, future teachers of initial school, experimental pedagogical practice.

УДК 378.1–057. 875:616.314:331.108.4

Я.А. КУЛЬБАШНА

КОНКРЕТИЗАЦІЯ ПОНЯТТЯ “ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СТОМАТОЛОГІВ”

У статті конкретизовано поняття “професійна компетентність” майбутніх стоматологів. Розглянуто зміст процесу формування професійної компетентності у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні стоматологи, формування професійної компетентності, вища освіта.

Підготовка випускників до ефективної реалізації здобутої освіти є головним завданням вищої школи. Тому важливо удосконалити процес навчання так, щоб забезпечити їх усебічний розвиток, необхідний для реалізації в суспільстві. Сучасний ринок праці змінив свої основні характеристики відповідно до глобалізаційних процесів у світі. На сучасному етапі розвитку його ознаками стали: гнучкість, мінливість, висока інноваційна динаміка. Це висуває нові вимоги до претендентів на робочі місця, а саме: готовність до постійної самоосвіти, модернізації професійної кваліфікації, ділової комунікації, дій у нестандартних і невизначених ситуаціях; здатність до прийняття відповідальних рішень, критичного мислення, самоуправління поведінкою і діяльністю; навички роботи з різними джерелами інформації; ефективна поведінка в конкурентному середовищі, в умовах стресогенних чинників тощо [1]. Такі якості відповідають змісту поняття “професійна компетентність” фахівця. Тому процес її формування у вищому навчальному закладі заслуговує на підвищену увагу з боку науково-педагогічної спільноти України.

Аналіз психолого-педагогічної літератури [1–20] засвідчив, що більшість учених, які глибоко вивчали проблему професійної компетентності (далі – ПК), сприймають її як інтегративну особистісно-діяльнісну характеристику людини, засновану на особистісному (опанування комплексу особистих якостей) та діяльнісному (освоєння різних моделей поведінки) досвіді, що надає їй змоги ефективно діяти в галузі, яка стосується її компетенції (певна галузь застосування) [1]. Процес формування ПК у вищій школі починається на основі уже сформованих на довузівському етапі ключових компетентностей і триває увесь період активної професійної діяльності, трансформуючись, з погляду психології, у професіоналізм [2; 3]. Компетентності проголошені європейськими фахівцями як обов’язковий чинник, необхідний для реформ освіти, на симпозіумі за програмою Ради Європи [19], а саме:

1) **політичні та соціальні** (здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поглибленні демократичних інститутів);

2) такі, що стосуються **життя в багатокультурному суспільстві** (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій);

3) такі, що забезпечують **володіння усним та письмовим спілкуванням** (наприклад, володіння кількома мовами);

4) пов'язані з **виникненням інформаційного суспільства** (володіння новими технологіями, розуміння їх застосування, здатність критичного ставлення до інформації та реклами, що розповсюджується ЗМІ);

5) викликані необхідністю **вчитися все життя** як основи безперервної підготовки у професійному плані, а також в особистому та суспільному житті.

Вітчизняна дослідниця С. Трубачова [14] відзначає, однак, що зарубіжні й вітчизняні науковці вважають ключові компетентності нестабільними, зі змінною й динамічною структурою, залежними від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі. Як наслідок, процес формування ПК також перебуває в постійному розвитку і модернізації.

Поняття “професійна компетентність” у сучасних умовах значною мірою відображає загальногуманітарний підхід до проблем освіти, а процес її формування висуває на перший план проблему формування особистості, конкурентоспроможної на ринку праці. У цьому полягає аксіологічний підхід до вирішення проблеми професійної освіти. Це означає, що першочерговим завданням стає **розвиток та удосконалення потенційних можливостей особистості**. При цьому наявність мотивації забезпечує опанування професійними знаннями, уміннями, навичками майбутнім фахівцем у необхідному обсязі. Для цього також необхідне сформоване розуміння і сприйняття принципу неперервності освіти [2]. С. Каплун [7] вказує на багатоаспектність і певну суперечливість проблеми формування ПК, а також її галузеву специфіку. У цьому контексті виникає полівекторна проблема формування професійної компетентності майбутнього фахівця, яка включає розвиток усього комплексу необхідних складових. Тому особливу увагу необхідно приділити ідентифікації компонентів, шляхам розвитку і створенню педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх фахівців у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Зважаючи на галузеву специфіку змісту професійної компетентності, яку відзначають науковці [1; 3; 4; 8; 11; 13], такі дослідження необхідно проводити в усіх галузевих освітніх сферах. Однак нами не виявлено наукових праць, присвячених дослідженню цієї проблеми у вищій медичній освіті.

Мета статті – конкретизувати зміст поняття “формування професійної компетентності майбутніх стоматологів”.

Згідно з дослідженнями Я. Сікори [13], у довідковій літературі “формування” тлумачиться як “дія за значенням дієслова “формувати”; формувати – надавати чому-небудь якої-небудь форми, вигляду; організовува-

ти, складати, створювати. За визначенням А. Макаренка, це процес формування цілеспрямованим вихованням, “ліпленням”, “конструюванням”, “проектуюванням особистості”. У сучасній педагогічній літературі “формування” визначено як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб’єкта та об’єкта суспільних відносин. З позиції російського ученого В. Сластьоніна, під формуванням розуміється процес оволодіння сукупністю стійких властивостей та якостей особи [13].

Аналіз процесу формування ПК дав І. Карпюк змогу стверджувати, що ПК починає формуватися тільки в період вузівського навчання [6]. У такому контексті цікавий погляд висловив у своїй праці В. Болотов [15]. Він вважає, що механізм формування компетентності суттєво відрізняється від механізму розвитку знань, яких можна навчити. Він полягає в самостійному процесі пошуку та розвитку власної професійної діяльності, тому **компетентності не можна навчити, її можна тільки формувати.**

Підґрунтям формування і безперервного розвитку професійної компетентності у ВНЗ є забезпечення організації єдиного освітньо-професійного простору, який охоплює всі системоутворювальні компоненти освітнього процесу (мету, зміст, форми, засоби, технології навчання), а також освітнє середовище, в умовах якого воно здійснюється, в їх гармонійній взаємодії [17]. Формування ПК, як наголошують науковці О. Андрощук і А. Петров [1; 17], входить у загальний контекст формування особистості. Тому важливим аспектом розуміння ПК є її **оцінно-світоглядна** спрямованість, що характеризує людину як суб’єкта спеціалізованої діяльності в системі суспільного розвитку праці. При цьому враховується здатність людини давати кваліфіковані судження, приймати адекватні та відповідні рішення в проблемних ситуаціях, планувати і здійснювати дії, які приводять до раціонального й успішного досягнення поставлених цілей.

У монографії О. Дубасенюк [5, с. 101] наведено погляди М. Вудкока, Д. Френсіса, Дж.С. Старка, які вважають, що **професійна компетентність формується** лише у взаємозв’язку із соціальними установками фахівця, **через професійну ідентичність** (прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації); **професійну етику** – опанування етичними нормами професії; **конкурентоспроможність** – здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин; **прагнення до наукового удосконалення** – необхідність здобути нові знання у процесі дослідницької діяльності; **мотивацію до продовження освіти** – потребу в постійному професійному самовдосконаленні відповідно до вимог сучасності.

Для забезпечення формування компетентного фахівця європейські науковці визначили необхідний випускнику вищої школи набір компетентностей і відзначили важливість визначення спеціальних компетентно-

стей, пов'язаних з галузевими особливостями професійної підготовки (табл. 1) [9, с. 20].

Таблиця 1

**Загальні компетентності, якими повинен володіти випускник
вищої школи**

№	Компетентність	№	Компетентність	№	Компетентність
1	Прийняття рішень	11	Робота в команді	21	Турбота про якість
2	Грунтовні базові професійні знання	12	Здатність спілкуватися з фахівцями інших галузей	22	Здатність до застосування знань на практиці
3	Здатність до аналізу й синтезу	13	Здатність до критики і самокритики	23	Здатність до навчання
4	Усна і письмова комунікація рідною мовою	14	Здатність працювати в міжнародному середовищі	24	Прагнення до успіху, профкомпетентність
5	Здатність до організації та планування	15	Здатність працювати у міждисциплінарній команді	25	Здатність працювати самостійно
6	Базові загальні знання	16	Міжособистісні уміння	26	Лідерство
7	Знання другої мови (окрім російської)	17	Дотримання етичних цінностей	27	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)
8	Уміння управляти інформацією	18	Прийняття різноманіття і багатокультурності	28	Здатність адаптуватись до нових ситуацій
9	Базові комп'ютерні уміння	19	Розуміння культур інших країн	29	Ініціативність і підприємницький дух
10	Розв'язання проблем	20	Розроблення й управління проектами	30	Дослідницькі уміння

У вітчизняній освіті академіком В. Луговим запропоновано національну класифікацію необхідних майбутнім фахівцям компетентностей, яка включає ціннісно-орієнтаційні, інтелектуально-знаннєві, діалого-комунікативні, творчо-інноваційні, художньо-творчі компетентності [9].

Результати аналізу вищеназваних джерел і власних педагогічних досліджень свідчать про доцільність доповнювати і поєднувати ці класифікації при вивченні проблем, пов'язаних з процесом формування професійної компетентності майбутніх стоматологів. Дослідження, проведені на базі провідних ВМНЗ України, демонструють актуальність такого підходу. Вони здійснювались на основі діагностичного анкетування серед вітчизняних та іноземних студентів стоматологічних факультетів (усього 1631 вітчизняний і 456 іноземних студентів III – V курсів (2013/14 н. р.) Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця (далі – НМУ; 408 ос.), Української медичної стоматологічної академії, м. Полтава (далі – УМСА; 324 ос.), Харківського національного медичного університету (далі – ХНМУ; 351 ос.), Тернопільського державного медичного університету ім. І.Я. Горбачевського (далі – ТДМУ; 273 ос.) та Вінницького національного медичного університету (далі – ВНМУ; 275 ос.). У цій роботі проаналізовано відповіді лише українських студентів (табл. 2).

Таблиця 2

Характеристика значущості складових у формуванні професійної компетентності за самооцінкою майбутніх стоматологів

Інтелектуально-знаннєві компетентності						
Компетентність	НМУ		УМСА		ХНМУ	
	IV курс	V курс	IV курс	V курс	IV курс	V курс
1	2	3	4	5	6	7
Застосування знань на практиці	89,8	87,0	83,5	89,5	37,2	21,9
Здатність до навчання	76,9	73,5	64,5	73,4	26,9	24,2
Здатність до аналізу і синтезу	70,7	67,4	73,4	72,9	23,7	21,9
Грунтовні базові професійні знання	77,5	70,4	77,2	70,3	30,2	13,6
Базові загальні знання	62,3	61,3	64,5	70,8	26,5	14,4
Знання іноземної мови	53,3	56,1	48,1	41,6	18,1	8,3
Базові комп'ютерні уміння	41,5	41,3	39,2	38,0	15,8	18,1
ЦІНІСНО-ОРІЄНТАЦІЙНІ						
Прагнення до успіху	84,8	76,1	84,8	79,6	35,3	26,5
Прийняття рішень	85,4	75,2	79,7	82,3	31,3	16,6
Турбота про якість	73,0	71,3	68,3	73,4	28,8	23,4
Розв'язання проблем	70,7	63,9	72,1	70,3	25,5	12,1
Здатність до критики і самокритики	55,0	54,8	64,5	66,7	14,4	12,1
Прийняття багатокультурності	27,5	17,8	22,7	25,0	4,1	5,3
Прибичність етичним цінностям	26,4	24,3	44,3	41,1	24,1	23,4
Деонтична	84,6	93,7	86,1	82,7	54,8	67,5
ДІАЛОГО-КОМУНІКАТИВНІ						
Здатність працювати в міжнародному середовищі	44,9	40,4	56,9	48,4	19,5	19,7
Усна і письмова комунікація рідною мовою	46,0	40,0	53,1	50,5	12,5	15,1
Здатність працювати в міждисциплінарній команді	38,2	38,3	37,9	44,2	12,5	18,9
Міжособистісні уміння	25,2	27,4	32,9	37,5	24,1	17,4
Здатність спілкуватися з фахівцями інших галузей	72,4	75,2	77,2	78,6	26,9	15,1
ТВОРЧО-ІННОВАЦІЙНІ						
Робота в команді	70,7	77,8	68,3	75,0	33,9	43,1
Здатність працювати самостійно	72,4	70,0	69,6	74,4	32,1	25,0
Здатність до організації та планування	62,3	61,3	65,8		26,9	19,7
Здатність працювати в міждисциплінарній команді	38,2	38,3	37,9	64,5	12,5	18,9
Дослідницькі уміння	30,3	26,5	37,9	31,7	20,9	24,2
Здатність адаптуватись до нових ситуацій	75,2	67,0	69,6	68,7	31,1	21,2
Уміння управляти інформацією	53,3	43,5	49,3	61,9	20,4	13,6

Продовження табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
ХУДОЖНЬО-ТВОРЧІ						
Креативність	55,0	55,2	60,7	59,3	31,3	21,9
Лідерство	50,0	44,3	40,5	41,1	16,2	9,0
Ініціативність і підприємницький дух	34,3	34,3	45,5	38,5	22,3	18,1
Розуміння культур інших країн	24,7	26,1	21,5	25,5	17,6	30,3
Розроблення й управління проектами	29,2	20,4	31,6	27,6	15,5	12,8

Дані табл. 2 засвідчили актуальність дослідження складових компонентів у процесі формування професійної компетентності майбутніх стоматологів згідно із запропонованим вище підходом. Їх перелік було доповнено спеціальною деонтичною компетентністю, виявленою у процесі дослідження [8]. Її зараховано до групи ціннісно-орієнтаційних компетентностей. Майбутні фахівці називають її як одну з найбільш значущих для своєї майбутньої професійної діяльності (до 93,7%).

Володіння компетентностями, які є складовими професійної компетентності, надає фахівцеві можливості і права мати компетенцію – коло повноважень для надання ефективної медичної допомоги. Чим вище рівень сформованості компетентностей, тим ширша компетенція лікаря. Компетентність – результат не тільки здобутої освіти. Вона поглиблюється і неможлива без власного досвіду [18], а інтеграція цих складових – шлях до професіоналізму.

Погоджуємось з думкою С. Дружилова, який вважає, що професійне навчання можна розглядати лише як формування основ майбутньої ПК [16, с. 32–33]. У цьому контексті стає очевидним, що на рівні вузівської програми некоректно проводити диференціювання з поняттям “професіоналізм”, яке характеризує післядипломний рівень компетентності фахівця і ґрунтується на досвіді професійної діяльності [2; 6].

Важливим, як з погляду послідовності становлення, так і взаємозв’язку та диференціації понять, після “професійної компетентності”, звернутись до понять “кваліфікація” і “професійна зрілість”.

Термін “кваліфікація” (англ. *qualification*), за Національним освітнім глосарієм, – вища освіта, означає будь-який ступінь, звання, диплом або інше свідоцтво, що видане компетентним органом і засвідчує закінчення відповідної програми з вищої освіти [12, с. 29–30]. За концепцією Міжнародної стандартної класифікації професій (занять), кваліфікація характеризує здатність особи виконувати завдання й обов’язки певного виду діяльності, визначається рівнем і спеціалізацією освіти (формальної, неформальної, інформальної). Постановою Кабінету Міністрів України “Про затвердження Національної рамки кваліфікацій” запропоновано керуватися такими визначеннями: “кваліфікація – офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли уповноважений компетентний орган встановив, що особа досягла

компетентностей (результатів навчання) за заданими стандартами”. Отже, кваліфікація відображає офіційний рівень досягнення професійної компетентності. На етапах навчання у ВНЗ кваліфікація майбутнього фахівця підвищується відповідно до набуття комплексу необхідних компетентностей, і цей процес триває весь період післядипломної професійної діяльності прямо пропорційно з набуттям нових компетентностей.

Професійна зрілість, тобто усвідомлення вимог, які висуває обрана професія, своїх можливостей і тверді наміри присвятити себе цій професії, має наступати вже у студентів II – III курсів. Професійна компетентність настає тоді, коли суспільство, середовище, колектив, колеги, клієнти та інші суб’єкти професійної діяльності фахівця починають визнавати наявність у нього особистих якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певної професійної діяльності. Таким чином, професійна зрілість має в основі внутрішню самооцінку, а професійна компетентність – зовнішнє оцінювання. Це не суперечить тій ролі, яку відіграє професійна компетентність на ринку праці тому, що, по-перше, саме зовнішнє оцінювання є критерієм на ринку праці і, по-друге, саме зовнішні оцінки є результатом саморозвитку й активної життєвої позиції особистості [2].

Проблеми професійної підготовки надзвичайно гостро виникають у тих галузях, де професійна діяльність відбувається в екстремальних або близьких до них умовах [2]. До таких, безперечно, належить і медицина. Тому важливо глибоко досліджувати процес формування професійної компетентності у майбутніх лікарів.

Висновки. Таким чином, поняття “професійна компетентність майбутніх стоматологів” визначається як інтегральна характеристика, що відображає рівень теоретичної і практичної підготовки, виражений у сформованості загальних і спеціальних компетентностей, професійно важливих і особистісних якостей, що сприяють успішному виконанню професійної діяльності та забезпечують самореалізацію, самозбереження та безперервне самовдосконалення особистості у процесі професійної діяльності.

Процес формування професійної компетентності майбутнього фахівця є складним і багатовекторним. У період навчання у ВНЗ можна сформува-ти лише основи професійної компетентності. Для цього необхідно у випускників вищої школи формувати не лише фахові (у вузькому сенсі) компетентності, а й особистісні, які можуть забезпечити їм у майбутньому самоосвіту й саморозвиток. Це дасть змогу в післявузівський період досягти відповідного рівня професійної компетентності, професіоналізму і конкурентоспроможності у сфері надання медичної допомоги.

Список використаної літератури

1. Андрощук О.Ю. Професійна компетентність як невідіємна складова готовності майбутнього офіцера-прикордонника до професійної діяльності / О.Ю. Андрощук // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2012. – № 5.
2. Артемов В.Ю. До питання категорій професійної зрілості, компетентності та готовності [Електронний ресурс] / В.Ю. Артемов. – Режим доступу: http://estetivamente.ru/portal/Soc_Gum/NiO/2010_9/2_razd/Artem.htm.

3. Васюченко П.В. Феномен компетентісно-орієнтованого підходу до підготовки фахівця / П.В. Васюченко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – № 2. – С. 17–26.
4. Демченко С.О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін вищих технічних закладів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук / С.О. Демченко. – Кіровоград, 2005. – 22 с.
5. Дубасенюк О.А. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.
6. Карпюк І.Ю. Вивчення проблеми формування професійної компетенції майбутніх спеціалістів у сучасній освіті / І. Карпюк // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2010. – № 1. – С. 172–178.
7. Каплун С.О. Професійна компетентність майбутнього офіцера служб тилу як об’єкт наукового аналізу / С.О. Каплун // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – Вип. 42. – С. 111–114.
8. Кульбашна Я.А. Педагогічні умови формування деонтичної компетентності у майбутнього фахівця в галузі стоматології / А. Кульбашна // Вища освіта України: Теоретичний та науково-практичний часопис. Тематичний випуск. – № 3 (Дод. 2). – С. 205–208.
9. Луговий В.І. Освіта, навчання, інформація, компетентність: канонізація понять / В.І. Луговий // Історико-педагогічні студії: науковий часопис / гол. ред. Н.Н. Демяненко. – К. : Вид. НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. 5. – С. 11–16.
10. Луговий В.І. Ідентифікація складу і структури компетентностей – ключова умова підвищення ефективності викладання та оцінювання результатів у вищій школі / В.І. Луговий, О.М. Слюсаренко, Ж.В. Таланова // Вища освіта України. – 2011. – № 3.– Тематичний випуск “Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології” – Т. 1. – С. 9–15.
11. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей / М.Р. Мруга [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://libs.com.ua/a-pedagogika/36215-1-strukturno-funkcionalna-model-profesijnoi-kompetentnosti-maybutnogo-likarya-osnova-diagnostuvannya-yogo-fahovih-yakostey.php>.
12. Національний освітній глосарій: вища освіта / І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш та ін. ; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ “Видавничий дім “Плеяди”, 2011. – 100 с.
13. Сікора Я.Б. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я.Б. Сікора // Професійна підготовка вчителів в умовах упровадження кредитно-модульної системи: матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції / редкол.: В.О. Огнев’юк, Л.Л. Хоружа, О.В. Караман та ін. – К. : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2007. – С. 49–53.
14. Трубачова С.Є. Умови реалізації компетентісного підходу в навчальному процесі / С.Є. Трубачова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. – К. : К.І.С., 2004. – С. 53–56.
15. Болотов В.А. Компетентностная модель от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогіка. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
16. Дружилов С.А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С.А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности : сб. по матер. Фестиваля педагогического творчества (29 августа 2000 г.). – Новокузнецк : ИПК, 2001. – 174 с.
17. Петров А. Профессиональная компетентность: понятийно-терминологические проблемы / А. Петров // Альма Матер. Вестник высшей школы : журнал. – 2004. – № 10. – С. 6–10.

18. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30–34.

19. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report Symposium Berne, Switzerland 27–29 March, 1996. Council Co-operation (CDCC); Secondary Education for Europe Strasburg, 1997.

20. Turning Education Structure in Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <http://turning.unideusto.org>.

Стаття надійшла до редакції 10.03.2014.

Кульбашная Я.А. Конкретизация понятия “формирование профессиональной компетентности будущих стоматологов”

В статье конкретизируется понятие “профессиональная компетентность” будущих стоматологов. Рассматривается содержание процесса формирования профессиональной компетентности в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, будущие стоматологи, формирование профессиональной компетентности, высшее образование.*

Kulbashnaya Ya. Concretization of the concept of “the formation of professional competence of future dentists”

The article specifies the notion of “professional competence” of future dentists. We consider the content of the process of formation of professional competence in higher education.

It was determined that the term “professional competence” in modern terms reflects humanities approach to education, and the process of its formation highlights the problem of identity formation, competitive job market. This is the axiological approach to solving the problem of professional education. This means that the first priority is the development and improvement of the potential of the individual.

Emphasized that the stages of learning in high school qualification of future professional increases under complex acquisition of necessary competencies and the process goes on all the time postgraduate professional activities directly proportional to the acquisition of new competencies.

Thus, the term “professional competence of future dentists”: is defined as an integral characteristic that reflects the level of theoretical and practical training, in terms of formation of general and specific competences, professional and important personal qualities that contribute to the successful implementation of professional conduct and provide self-realization, self-preservation and continuous self-identity in the profession.

Key words: *professional competence, future dentists, the formation of professional competence, higher education.*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНЕ ЗНАЧЕННЯ КУЛЬТУРНИХ АРТЕФАКТІВ У ПРОЦЕСІ ЕКСКУРСІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті уточнено поняття артефакту, виявлено особливості культурного артефакту, визначено його освітньо-виховний потенціал і значення для сучасного екскурсійного процесу як процесу культурної комунікації.

Ключові слова: артефакт, культурний артефакт, екскурсія, екскурсійне обслуговування, екскурсійний об'єкт, культурна комунікація, комунікаційний процес, освітньо-виховний процес.

Екскурсія як провідна туристична послуга несе в собі величезну освітньо-виховну, гуманістичну, гуманітарну компоненту всієї сучасної туристичної діяльності. Основа екскурсійного процесу – не просто міжособистісна взаємодія екскурсовода з екскурсантами, а значно глибший суб'єкт-суб'єктний процес культурної комунікації, в якому в сучасній парадигмі інформаційного суспільного розвитку значне місце відводиться екскурсійному об'єкту, яким найчастіше є культурний артефакт. Саме він стає домінантою екскурсії як комунікативного процесу, надаючи екскурсоводу як фахівцю туристичного супроводу можливість реалізувати його освітньо-виховний потенціал, перейти на такий рівень екскурсійного обслуговування, який забезпечуватиме можливість саморозвитку, самореалізації особистості екскурсанта. Зазначені чинники зумовлюють актуальність дослідження питань ролі культурних артефактів у екскурсійному процесі, їх освітньо-виховного значення в сучасному його розумінні.

Поняття артефакту, різні його аспекти широко вивчаються багатьма вченими – істориками-археологами, філософами, філологами, мистецтвознавцями, соціологами. Найбільш значний масив досліджень культурного артефакту і його ролі в культурній комунікації знаходимо в працях учених-культурологів: Є.О. Белова, А.В. Костіна, А.Б. Красноглазова, Т.С. Лапіної, Ю.Н. Солоніна, О.В. Ромаха, А.Я. Флієра, Л. Чабак та ін. Питанням комунікативної культури фахівців екскурсійно-туристичної сфери присвячені праці О.М. Корніяки, І.І. Риданової, М.В. Черезової. Культурі спілкування як психолого-педагогічній проблемі, що важливо і для екскурсії як освітньо-виховного процесу, присвячена значна кількість досліджень з психології і педагогіки: Г.О. Балл, М.П. Васильєва, Л.П. Гапоненко, О. Давидова, Н.Ю. Іщук, Г.О. Копил, Т.К. Чмут, О.Г. Шнурова та ін. Особливості формування комунікативної культури як складової професійної підготовки певною мірою висвітлені в дослідженнях з питань професійної підготовки фахівців екскурсійної справи (О.І. Житникова, О.Р. Красюк, Л.В. Курило, Г.В. Матвеева та ін.). Важливим для розгляду проблеми освітньо-виховного значення культурного артефакту в екскурсійному процесі, на

нашу думку, є також залучення екскурсознавчих праць В.К. Бабарицької, С.М. Голубничої, Г.П. Долженка, Б.В. Ємельянова, А.Я. Короткової, О.Ю. Малиновської, Н.М. Хуусконен та ін.

Тому для нас пріоритетним є питання вивчення зв'язку культурного артефакту з екскурсантом та освітньо-педагогічний розвиток особистості як наслідок. Однак досліджень, які б безпосередньо розкривали питання освітньо-виховного впливу культурних артефактів як екскурсійних об'єктів у процесі екскурсії як культурної комунікації, нами не було знайдено.

Мета статті – уточнити поняття артефакту, виявити особливості культурного артефакту, його здатність бути екскурсійним об'єктом; визначити його освітньо-виховний потенціал і значення для сучасного екскурсійного процесу як процесу культурної комунікації.

У загальному розумінні поняття артефакту, що потрапило в культурологію з археології, в якій використовувалося для розрізнення природних та штучних об'єктів, визначає його як штучно створений об'єкт. Після актуалізації цього терміна він почав використовуватись в інших наукових галузях. Артефакт в археології – це продукт людської діяльності, об'єкт матеріальної культури, що містить у собі певну інформацію про минуле: господарські знаряддя, зброя, одяг, предмети культу й поклоніння тощо. З латині слово *artefactum* перекладається як штучний факт, результат людського творення. У загальнонауковому значенні артефакт – стабільне й відтворюване відхилення результату експерименту, спричинене засобами проведення експерименту, дефектами методики, впливом суб'єктивного фактора [5, с. 19]. В естетиці термін використовується для позначення предметів, створених спеціально для функціонування в системі мистецтва; ним може бути будь-який реальний об'єкт у відповідному середовищі [6, с. 115]. Культурологи розуміють під артефактом будь-яке мистецтво як фізичне, так і ідеалізоване, створене для функціонування в спеціалізованій сфері культури. Артефакт виділяють як елементарну одиницю мистецтва, ширше – культури, що актуально, тому що досі не існує “теорії мистецтв об'єкта”. Артефактом також можуть бути не тільки матеріальні об'єкти, предмети, а й люди, події, процеси та явища [5, с. 21].

Оскільки культурний артефакт створюється в умовах або за обставин, які практично ніколи не бувають ідентичними тим, за яких породжувалася вихідна форма, то і всякий культурний артефакт ніколи не буває абсолютно тотожний утілюваній ним культурній формі, а відтворює її більш-менш варіативно настільки, наскільки умови його реалізації відрізняються від умов генезису цієї форми. Це очевидно, коли мова йде не про матеріальне відтворення, а про опис в інтерпретованій оцінці подібної форми [6, с. 110].

У контексті сервісного забезпечення туристичного продукту екскурсія покликана задовольнити духовні, естетичні, інформаційні потреби людини, реалізуючи пізнавальну функцію туризму: розширення кругозору, організації культурного дозвілля, відпочинку, спілкування. Екскурсії сприяють поширенню наукових знань і є важливим засобом патріотичного ви-

ховання, вивчення історії країни або місцевості, героїчного минулого її народу, традицій, розвитку культури та мистецтва. Як ефективна форма навчання, виховання вони використовуються в педагогічному процесі. Педагогічними завданнями є побудова екскурсії на основі максимальної активності й самостійної розумової діяльності екскурсантів, формування у них навичок самостійного спостереження й аналізу візуальної інформації та зорових вражень. Таким чином, екскурсії виконують освітню і виховну функції [1, с. 99].

Сучасні методики екскурсійного обслуговування головну роль відводять показу – спостереженню, огляду об'єкта під керівництвом екскурсовода, при якому екскурсант бачить об'єкт, розрізняє в ньому окремі частини, бере участь у їх аналізі. Основою показу є три елементи: безпосереднє спостереження екскурсійного об'єкта, ознайомлення з матеріалами “портфеля екскурсовода”, зорова реконструкція для відтворення зовнішнього вигляду втраченого об'єкта, картини минулих подій, поведінки людей. Показ в екскурсії – не цілеспрямований, послідовний процес ознайомлення екскурсантів з об'єктами, що розкривають тему екскурсії. Використання цього прийому під час екскурсії має бути послідовним та логічним.

Наявність у майбутнього екскурсовода комунікативних здібностей дає поштовх у набутті комунікативних навичок та вмінь, формуванні, розвитку, вдосконаленні комунікативної культури – важливої складової професійної культури. Культура спілкування підкреслює взаємний вплив загальної та професійної культури особистості екскурсовода [2, с. 147]. Дослідниця І.І. Риданова проводить межу між мовленнєвою діяльністю, спрямованою на інформування, та мовленнєвими вчинками, які включають передачу експресивної інформації, що забезпечує регуляцію відносин між екскурсоводом та екскурсантами [7, с. 69]. Вступаючи у взаємодію із самого початку екскурсії, екскурсовод та екскурсант стають суб'єктами один для одного. Ми погоджуємося з думкою О. Корніяки про те, що міжособистісне спілкування між екскурсоводом та екскурсантами є найбільш продуктивним, коли воно ведеться з позиції на рівних; за дотримання гармонійного типу спілкування наявні співробітництво, співтворчість, співпереживання, розуміння іншої людини. Істотною характеристикою такого спілкування є активність, носієм якої є і комунікант, і комунікатор [4, с. 171]. Якщо екскурсоводу вдається викликати таку активність в екскурсантів, можливим стає діалогічне спілкування, що задовольняє потреби обох сторін комунікації. У їх взаємодії суб'єкти не є рівноправними з погляду відповідальності за проведення екскурсії, докладених зусиль, позицій стосовно один одного тощо. Екскурсовод перебуває на роботі, екскурсант – на відпочинку. Екскурсовод інформує, екскурсант сприймає інформацію. Мовлення екскурсовода є більш регламентованим, воно залежить від теми екскурсії, складу групи тощо. Попередньо екскурсовод є активним, а екскурсант – пасивним учасником процесу спілкування. Екскурсант залучається до комунікаційного процесу зусиллями екскурсовода. Екскурсовод пристосову-

ється до групи, екскурсант сприймає екскурсовода, а не пристосовується до нього. Тому надання екскурсоводом інформації про об'єкт не може підмінити самостійну, активну, аналітичну роботу екскурсантів, їх душевну роботу, духовне зростання. Під час розповіді екскурсовод має зацікавити й активізувати екскурсантів. Для цього в практиці екскурсійного обслуговування широко використовується цілий арсенал методичних засобів і прийомів. Особливості використання прийомів розповіді при забезпеченні екскурсійного обслуговування залежать від швидкості руху групи (ритму), підпорядкованості розповіді показу (вторинність), необхідності використання візуальних доказів. Взаємодія екскурсовода з екскурсантом – основа екскурсійного процесу, але на культурну комунікацію він перетворюється лише завдяки включенню в нього екскурсійного об'єкта як культурного артефакту, який являє собою штучно створений об'єкт, що має символічне значення. Артефактами культури можуть бути не тільки об'єкти, предмети, а й феномени духовного життя суспільства.

Екскурсійний об'єкт – це матеріальний об'єкт, предмет або явище, що несе інформацію. В екскурсійній діяльності екскурсійний об'єкт є важливою складовою культурної комунікації [3, с. 96].

Різноманіття екскурсійних об'єктів, у свою чергу, дає змогу класифікувати їх за ознаками як культурні артефакти:

- пам'ятні місця, пов'язані з історичними подіями;
- археологічні пам'ятки;
- меморіальні пам'ятники;
- витвори архітектури і містобудування: житлові і громадські будівлі, будівлі промислових підприємств, інженерні споруди (фортеці, мости, башти), мавзолеї, будівлі культурного призначення та інші споруди [8, с. 159].

Попередні дослідження екскурсії дали змогу виокремити та описати ознаки, що дають можливість говорити про екскурсію як про освітньо-виховний процес: суб'єкт-суб'єктний характер екскурсії, наявність теми, мети та завдань, серед яких у кожній екскурсії виділяють дидактичне й виховне завдання, слідування певній методиці підготовки та проведення екскурсії, використання педагогічних методів, освітній компонент діяльності екскурсовода [3, с. 41]. Розглядаючи екскурсію як освітньо-виховний процес із сталими педагогічними ознаками, виокремлюють також такі ознаки, які дають змогу не тільки виявити найбільш значущі розбіжності між екскурсійним та суто навчальним процесом пізнання, а й визначити особливості освітньо-виховного компонента в екскурсійному обслуговуванні:

- епізодичність екскурсійної діяльності (здебільшого екскурсія є одноразовою подією для екскурсанта);
- відсутність функції контролю (діяльність екскурсантів на екскурсії не оцінюється традиційними для навчального процесу способами);
- високий рівень наочності;
- відсутність просторового обмеження, ознака пересування;
- педагогічний вплив на екскурсії є прихованим [8, с. 166].

Освітньо-виховне значення культурних артефактів в екскурсійній діяльності залишається провідним, але в сучасних умовах набуває іншого змістовного та структурного звучання, стаючи глибоким комунікативним процесом.

Висновки. Отже, культурний артефакт за своїм походженням як штучно створений об'єкт, що має символічне значення й може виявлятися в різноманітних об'єктах, предметах, феноменах духовного життя суспільства, має полісемантичну природу, що підтверджується дослідженнями цього феномену фахівцями різних галузей знань. Для екскурсійного обслуговування важливим виявився зв'язок культурного артефакту з таким його компонентом, як екскурсійний об'єкт, який безпосередньо формує процес культурної комунікації під час здійснення екскурсії. Саме він забезпечує потужний освітньо-виховний потенціал екскурсії і як туристичної послуги, і як засобу педагогічного впливу. Подальші перспективи дослідження освітньо-виховного, гуманістичного, гуманітарного значення культурного артефакту в екскурсійному обслуговуванні полягають у виявленні психолого-педагогічних, соціально-культурних механізмів його впливу на формування готовності екскурсантів до ефективної культурної комунікації під час здійснення екскурсії.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный поход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
2. Емельянов Б.В. Экскурсоведение : учебник. – 3-е изд., перераб. и дополн. / Б.В. Емельянов. – М. : Советский спорт, 2000. – 224 с.
3. Карпіловська С.Я. Основи професіографії : навч. посіб. / С.Я. Карпіловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синівський та ін. – К., 1997. – 148 с.
4. Корніяка О.М. Комунікативна культура як умова фахового й особистісного зростання працівників сфери туризму. Психолого-педагогічні проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців сфери туризму в умовах неперервної освіти : Наукові записки Київського інституту туризму, економіки і права / О.М. Корніяка. – К., 2001. – 173 с.
5. Красноглазов А.Б. Функционирование артефакта в культурно-семантическом пространстве : автореф. дис. ... д-ра философ. наук. 17.00.08 / А.Б. Красноглазов. М., 1995. – 25 с.
6. Флиер А.Я. Культурогенез / А.Я. Флиер. – М., 1995. – 128 с.
7. Рыданова И.И. Основы педагогического общения / И.И. Рыданова. – Мн., 1998. – 319 с.
8. Розин В.М. Визуальная культура и восприятие: как человек видит и понимает мир / В.М. Розин. – М., 2009. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 07.03.2014.

Купа И.А., Дашевская И.Н. Образовательно-воспитательное значение культурных артефактов в процессе экскурсионного обслуживания

В статье уточняется понятие артефакта, выявляются особенности культурного артефакта, определяются его образовательно-воспитательный потенциал и значение для современного экскурсионного процесса как процесса культурной коммуникации.

Ключевые слова: артефакт, культурный артефакт, экскурсия, экскурсионное обслуживание, экскурсионный объект, культурная коммуникация, коммуникационный процесс, образовательно-воспитательный процесс.

Kupa I., Dashevska I. Educational value of the cultural artifacts in excursions process

As leading travel service, which essentially carries enormous educational and humanitarian component of all modern tourism. Basis excursion process is not just interpersonal interaction of the guide with tourists, but much deeper subject-subject cultural communication process, which in the modern paradigm of information society development values to excursion tour facility, as what it often appears a cultural artifact. Sightseeing process – is a subject-subject cultural communication process in which special values is given to the sightseeing object, which often acts as a cultural artifact. It prevails in the communicative process during excursion, providing tour guide the opportunity to realize its educative potential, increase excursions. Cultural artifact in its origin as a man-made object that has symbolic meaning and can manifest in a variety of objects, phenomena of the spiritual life of society, has polysemantic nature, as evidenced by studies of the phenomenon by various specialists. For excursions it is very important cultural artifact's relationship to such its component as sightseeing object that directly generates a process of cultural communication in the course of the excursion tour. It provides a powerful educative potential as a tourist and excursion services, and as a mean of educative effect. Future prospects for research an educational, humanistic, humanitarian values of cultural artifacts in excursion service is to identify the psychological, educational, social and cultural mechanisms of its influence on the formation willingness of tourists to effective cultural communication in the course of the excursion tour.

Key words: *artifact, cultural artifact, excursion, excursions, sightseeing object, communication culture, communication process, educative process.*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

У статті висвітлено історичні аспекти професійної підготовки вчителя в Україні. Визначено нові вимоги до ефективності управління професійною підготовкою.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя, соціокультурна трансформація суспільства, інноваційні технології, індивідуалізація навчання, диференціація навчання.

Актуальність проблеми становлення та розвитку освіти в Україні є предметом посиленої уваги сучасних науковців. Минуле століття було для України періодом стрімкого розвитку системи освіти під впливом кардинальних змін у культурно-політичному житті й структуруванні суспільства: аграрного, індустріального та інформаційного.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах соціокультурної трансформації суспільства, що спричинили зміну парадигми національної системи освіти та вимог до фахової підготовки випускників вищих навчальних закладів.

Освіта у 20-х рр. ХХ ст. була спрямована на здобуття підростаючим поколінням якомога раніше професійних знань та вмінь. Це було зумовлено особливостями народногосподарської сфери, соціальними умовами життя українського суспільства, величезною армією безпритульних дітей, реалізацією трудового принципу навчання. Система освіти відповідала політиці держави, була спрямована на модернізацію навчання й прагнула вивести українську школу на рівень шкіл високорозвинених держав світу.

Спрямованість української школи в цей період висвітлено в праці С. Ананьїна “Трудове виховання, його минуле і сучасне”: “Весь другий ступінь російської школи... побудовано на політехнізмі. На цьому ступені діти вивчають найголовніші форми людської праці в їхній історії, соціально-економічній зумовленості, у зв’язку з політичними умовами. А Україна таку форму трудового виховання рішуче відкинула. Трудова школа в Україні єдина і суцільна... Політехнізмові в Україні протиставлено професійність” [1, с. 142]. Через єдину трудову школу мали пройти всі діти, незалежно від соціального становища батьків. Питання про трудовий метод розвитку дитини стало одним з провідних в освітній політиці [12].

Відмінною від російської була й система підготовки учительських кадрів в Україні. Система освіти в СРСР ще не була уніфікована, і кожна радянська республіка мала можливість самостійно визначати перспективи розвитку національної школи. Після встановлення влади рад у галузі культурного будівництва було передбачено максимальне охоплення навчанням усіх бажаючих. Школи необхідно було забезпечити кваліфікованими педа-

гогічними кадрами, особливо тоді, коли було оголошено перехід до загальної обов'язкової початкової освіти.

Згідно з рішеннями II Всеукраїнської наради з питань народної освіти в серпні 1920 р., усі педагогічні навчальні заклади України були поділені на два типи: інститути народної освіти та вищі трирічні педагогічні курси. Український досвід був схвалений і рекомендований до поширення. Існувала теза, згідно з якою кожен учитель повинен мати лише вищу освіту. Заступник наркома Я. Ряппо наголошував: “У галузі педагогічної освіти українська система рішуче дотримує того погляду, що кваліфікація педагога є вища кваліфікація. Тому не може бути й мови про середню педагогічну профшколу...” [13, с. 41]. Але наприкінці 20-х рр. ХХ ст. у СРСР був узятий курс на створення уніфікованої в межах усієї країни системи народної освіти. Повністю система підготовки вчителів в Україні втратила свої національні особливості в 1932 р. Завдяки створенню власної системи підготовки кадрів в Україні вітчизняні освітяни того часу мали значні успіхи в здійсненні культурної революції.

У роки Великої Вітчизняної війни навчальні заклади України значно постраждали: не було жодного вищого навчального закладу, який би не знищили чи не пограбували окупанти. У жовтні 1943 р. розпочалась робота з відбудови вищих навчальних закладів під гаслом: “Хочеш навчатися – відбудуй свій інститут”. У результаті цього всі ВНЗ України своєчасно розпочали 1943/44 навчальний рік. Навчально-матеріальна база українських ВНЗ забезпечувала навчальний процес і частково наукову роботу. Країна змогла отримати вкрай потрібні кадри висококваліфікованих фахівців.

У другій половині ХХ ст. можна виділити два критичні періоди в розвитку освіти. У середині 1960-х рр. передові країни дійшли висновку, що змагання в економічній сфері зводиться до змагання у сфері науки й техніки, а останнє визначається підготовкою громадян у системі освіти. Саме ця обставина стала першопричиною освітніх реформ у країнах Заходу в 1960–1970-х рр.

Друга хвиля підвищеної уваги до проблем освіти виникла на початку 1980-х рр., коли прийшло чітке усвідомлення того факту, що майбутній розвиток людства не обмежується лише економічним зростанням, а визначається більшою мірою рівнем культури й інтелектуального розвитку людини [2, с. 2–6]. В. Аношкіна та С. Резванов засвідчують, що зростання уваги до значення людини, згідно з дослідженнями Е. Фромма, зумовлено рядом стійких тенденцій у світовому розвитку, з яких найбільш суттєвими є такі: усе більше усвідомлюється імператив виживання та глобальної відповідальності кожної людини за майбутнє планети; зростає різноманітність соціальних укладів суспільства, усе більше виявляються ознаки постіндустріального суспільства, визнається об'єктивна необхідність багатогранності й гнучкості мислення та сприйняття світу; зміцнюється роль освіти як джерела ідей для відповідального прийняття політичних рішень; усвідомлюється прямий вплив проектно-діяльнійшої підготовки спеціалістів на кон-

курентоспроможність вітчизняної продукції на світових ринках і на добробут нації.

Виходячи з вищевикладених тенденцій, у всьому світі визнання визначальної ролі творчої й освіченої особистості супроводжується сьогодні незадоволеністю сучасною системою освіти, криза якої уже виявлена й визнана. Характерною ознакою сучасної кризової ситуації є "...збільшення розриву між культурою й освітою, оскільки саме по собі знання не замінює духовності та не в змозі забезпечити процес цілісного відтворення як соціуму, так і особистості" [3, с. 10].

У нашій країні особлива складність ситуації в системі освіти зумовлена тим, що її криза має подвійну природу. По-перше, вона є одним з проявів глобальної кризи освіти. По-друге, вона формувалась в умовах і під впливом кризи всього суспільства й держави.

Форми прояву кризових ситуацій у різних країнах різноманітні, але сутність – одна: традиційна "знаннева" модель освіти вичерпала себе, вона не відповідає запитам сучасного соціокультурного середовища. Розглядаючи проблему освіти в Україні, слід зауважити, що її стан відображає складність соціально-культурної ситуації, в якій опинилась країна. Це відбулось унаслідок не тільки політико-економічних змін наприкінці ХХ ст., а й глобальної кризи, яка виражається в екологічній катастрофі, що насувається, вичерпанні природних ресурсів, погіршенні фізичного та психічного здоров'я людей.

Специфіка української освітньої ситуації полягає в тому, що її учасником є людина, котра не впевнена сама в собі. Українська людина не має чітких соціально та культурно визначених і гарантованих можливостей та перспектив особистісного самовизначення. Освіченість і фахова підготовленість не гарантують певної перспективи життєвої долі [5, с. 2]. Це склалося історично, бо в українському соціумі освічена людина не мала чітко визначеної, вагомий й впливової соціальної ролі, а значущість особистості визначалась традиційно її участю у владі.

Останнє десятиріччя ХХ ст. було насиченим багатьма політичними подіями, у результаті чого виокремилася національна система освіти. Поява на вітчизняному політичному просторі багатьох партій, втрата домінуючого становища політичної партії спричинили початок відчутних змін не тільки в суспільстві, а й у національному освітньому просторі. Ці зміни торкнулися, насамперед, трансформації поглядів на місце освіти в суспільстві загалом та її значення в розвитку особистості зокрема. Характеризуючи стан національної системи освіти, В. Кремень зазначав, що "...в основному у нас збереглася освіта індустріального періоду виробництва. Збереглася освіта авторитарного суспільства з відповідними суспільними відносинами і вимогами до людини. Залишилося багато інших речей, недоліків, характеристик, які були властиві нашому суспільству в попередні десятиліття, навіть століття... Процеси, які відбувалися в освіті, так чи інакше віддзеркалюють те, що відбувалося і відбувається в суспільстві в цілому... Тому,

шануючи і поважаючи досягнуте, треба говорити постійно про необхідність змін, про необхідність модернізації. Ми повинні налаштовувати на це вчителя” [9, с. 2–3].

Реформування вітчизняної системи освіти є частиною ширшого процесу – трансформації освіти. І реформування, і загалом трансформація української вищої школи повинні проходити в контексті глобальних інноваційних процесів в освіті. Високий рівень інновацій є однією з особливостей інформаційного суспільства. Воно передбачає абсолютно інший тип праці, яка базується на високорозвиненій технології, уміннях, кваліфікації працівників, які забезпечуються високим рівнем освіти, професійним навчанням і культурною освітою. У цих умовах відбувається об’єктивний процес пошуку нового типу відносин між людьми, нового суспільного устрою, нового статусу людини в навколишньому світі [8, с. 8]. “У виборі пріоритетів між соціумом і особистістю, людиною і людством, – зазначає А. Хуторський, – вихідною є людина, а не суспільство і не держава. Зазначимо, що в освіті сьогодні переважає саме пріоритет суспільних і державних, але не особистісних норм. Школа орієнтована переважно на замовлення соціуму, а не на вимоги ВНЗ... і майже не турбується про реалізацію в людині людського” [15, с. 9].

Як бачимо, у період формування громадянського суспільства відбувається переосмислення підвищення ролі людського фактора в усіх сферах життя суспільства. Пріоритетним має бути формування особистості майбутнього спеціаліста. Це, у свою чергу, передбачає “зміну цілей і змісту освіти, її особливого місця у вирішенні як глобальних загальноцивілізаційних проблем, так і питань, пов’язаних з навчанням, вихованням та розвитком цілісної особистості” [7, с. 3], пошуку нової парадигми освіти.

Нова освітня парадигма – “антропоцентрична” – повинна перенести центр ваги з проблем підготовки спеціаліста на завдання становлення особистості, здатної швидко адаптуватися до змінних умов, яка володіє не тільки високим професіоналізмом, ерудицією, широким кругозором, а й стійкими моральними якостями [16, с. 279]. До цього В. Сластьонін додає: “У сучасних умовах гуманізації освіти, переходу від технократичної до культурної концепції освіти головне завдання підготовки вчителя в педагогічному ВНЗ полягає в необхідності... забезпечити становлення особистісної і професійної культури педагога як способу його життєдіяльності, “інструменту” реалізації індивідуальних творчих сил людинотворчої діяльності” [14, с. 5].

На сучасному етапі розвитку освіти суспільство приходить до усвідомлення того, що вчитель – це не тільки професія, суть якої – транслювати знання, ідеї, уміння, оцінки та соціокультурні норми, залучати учнів до мислєдіяльності, а й висока місія творця особистості, який виховує Людину в людині, і тому мета системи педагогічної освіти мислиться як безупинний загальний та професійний розвиток фахівця нового типу – педагога, зорієнтованого на Людину [6, с. 125]. Саме тому феномен педагогічної

освіти слід розглядати не тільки в інформаційному, соціальному, професійному та інших соціально-економічних ракурсах, а й у філософському та методологічному – крізь призму антропологічних чинників педагогічної теорії і практики, спираючись на таке “методологічне ядро педагогічних наук, що вбирає в себе наукові знання про людину, отримані в процесі освіти” і співвіднесені як зі знаннями про освітні явища і процеси, так і знаннями про природу самої людини [11], її ментальність, її ставлення до національних соціокультурних набутоків (освітніх традицій, національної комунікативної практики, культурно-освітніх орієнтирів, суспільно стимульованих мотивів навчання тощо), її уявлення щодо особистісної інтеграції в суспільство в майбутньому.

Як цілком слушно наголошує А. Баталіна, антропологічний підхід дає змогу усвідомлювати, що “...Людина, як біосоціальна істота, не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил, тобто, іншими словами, не розвивається поза культурою. Саме культура є системною ознакою щодо антропологічного аналізу. Антропологічний підхід дає змогу проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному” [4, с. 10], інформаційному, інтелектуальному контексті, оцінювати та прогнозувати суспільні пріоритети й цінності національної освіти, проектувати структуру та зміст психолого-педагогічного й фахово орієнтованого впливу на особистість майбутнього фахівця в процесі її формування відповідно до парадигмальних характеристик освітньої діяльності.

“...Антропологічна ідея освіти, – як зауважує С. Ячін, – полягає в тому, що це процес становлення (формування) людини за допомогою знання. Основний парадокс тут у тому, що освітній процес завжди виступає як самоосвіта. “Освітити” (на відміну від “навчити” й “виховати”) людина може себе тільки сама.... На рівні педагогічних практик ця умова майже тривіальна (важливо тільки усвідомити її фундаментальність): отримане знання тільки тоді досягає мети, коли воно лягає в основу процесу навчання й саме стає умовою засвоєння іншого знання. Але бути покладеним в основу в повному обсязі знання може тільки тоді, коли воно є результатом власної пізнавальної діяльності. Тим самим ми виходимо на реальну суперечність: для того, щоб розвиватися (формуватися як людина), [особистості] необхідно виходити назовні (опредмечуватися й самовідчужуватися) і повертатися в себе” [18, с. 128–129], але “повертатися в себе” вже на іншому рівні набутих знань, усвідомлених антропологічних і аксіологічних оцінок. Як бачимо, актуальним і на сьогодні залишається висновок Герцена, що в освіті не можна розглядати людину як істоту пасивну [18, с. 129].

Природно, це вимагає від системи освіти відповідної фахово-педагогічної організації, яка б давала змогу, на думку К. Ушинського, “виховувати людину в усіх відношеннях” через “пізнання її в усіх відношеннях”, “витягаючи з маси фактів кожної науки ті, котрі можуть мати застосування в справі виховання, зводячи ці вибрані факти один до одного так,

щоб кожен з них висвітлював інший” і разом вони утворювали легко охоплювану систему. К. Ушинський звертає увагу на те, що “...вихователь повинен знати людину в сім’ї, суспільстві, в усіх вікових періодах, в усіх класах, в усіх становищах, у radoшах і горі, у величі і зневазі, у надлишку сил і хворобі, серед безмежних надій і на смертному одрі, коли слово людської розради вже безсиле. Він повинен знати спонукальні причини найбрудніших і найвеличніших діянь, історію зародження будь-якої пристрасті й будь якого характеру. Тільки тоді він буде в змозі отримати в самій природі людини засоби виховного впливу – а вони величезні” [17].

Висновки. Підсумовуючи, можна зробити висновок, що сучасний етап процесу соціокультурної трансформації висуває нові вимоги щодо ефективності управління професійною підготовкою в межах антропоцентричного підходу, “в яких людська суб’єктивність може виявитися в усьому своєму різноманітті та самовизначенні, ведучи діалог у горизонті культури” [10]. Серед них, на нашу думку, можна виділити такі:

- використовувати в освітньо-інформаційному просторі інноваційні технології, спираючись на особистісні внутрішні потенції індивіда (активність, самостійність, свідомість, креативність), рівень його підготовки;
- упроваджувати суб’єкт-суб’єктну модель управління педагогічним процесом, поваги до особистості, що забезпечить розкриття сутнісних сил людини;
- використовувати діалогічні форми взаємодії в навчанні та вихованні; реалізувати індивідуалізацію та диференціацію навчання;
- забезпечувати антропологічно спрямовану підготовку майбутнього вчителя шляхом упровадження в навчальний процес курсу “Педагогічна антропологія”, в основу програми якого мають бути покладені інтегровані знання про людину як біопсихосоціокультурну систему, різноманітні підходи до розуміння її цілісної природи; процесів розвитку й виховання;
- акцентувати увагу на розвиток і саморозвиток особистості, яка навчається.

Реалізація зазначених вище умов забезпечить розвиток умінь і навичок самопізнання, самовиховання й самовдосконалення, а також здатність розуміти кожну конкретну людину та допомогти їй в утвердженні в ній особистості.

Список використаної літератури

1. Ананьїн С. Трудове виховання, його минуле і сучасність / С. Ананьїн. – К. : Книгоспілка, 1924. – 148 с.
2. Аносов И.П. Человек в антропологическом измерении / И.П. Аносов, Д.И. Дубровский, С.В. Кулешов. – Мелитополь : Скрипторий, 2002. – 400 с.
3. Аношкина В.Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
4. Баталина А.Я. Цивилизационно-антропологический подход как методологический инструментарий в решении педагогических проблем / А.Я. Баталина // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред) та ін. – Київ–Запоріжжя, 2001. – Вип. 18. – 300 с.

5. Гомілко О.Є. Освіта як антропологічний феномен [Електронний ресурс] / О.Є. Гомілко. – Режим доступу: FULBRIGHT ALUMNI ASSOCIATION. – URL=<http://www.Fulbright.kiev.ua/gomilko/index.htm>.
6. Забелина Н.Н. Антропологизм как основа философии образования / Н.Н. Забелина // Вестник МГТУ. – 1999. – Т. 2. – № 1. – С. 125–130. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL=http://vestnik.mstu.edu.ru/v02_1_n04/articles/18_zabel.zip.
7. Ирхина И.В. Антропологические основания развития дидактической системы учителя в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / И.В. Ирхина. – Белгород, 2005. – 41 с.
8. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология : учеб. пособ. / Г.М. Коджаспирова. – М. : Гардарики, 2005. – 287 с.
9. Кремень В.Г. Освіта в ХХІ столітті має стати пріоритетом у будь-якому суспільстві / В.Г. Кремень // Математика в школі. – 2002. – № 6. – С. 2–3.
10. Образование в поисках человеческих смыслов / под ред. Е.В. Бондаревской. – Ростов н/Д : РГПУ, 1995. – 39 с.
11. Педагогическая антропология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ФИО: Словарь.ru. – URL=<http://dictionary.fio.ru/article.php?id=31002>.
12. Поліщук Г.П. Політика держави в галузі української освіти та методів навчання в 20-ті роки ХХ століття / Г.П. Поліщук // Педагогіка вищої і середньої школи : сб. науч. работ / гл. ред. проф. В.К. Буряк. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – Вып. 17. – С. 399.
13. Ряппо Я. Народна освіта на Україні за 10 років революції / Я. Ряппо. – Харків, 1927. – 256 с.
14. Слостенин В.А. Университетское педагогическое образование: проблемы и решения / В.А. Слостенин // Профессиональная педагогическая культура: история, теория, техника. – Белгород : БГУ, 1996. – С. 5.
15. Смыслы и цели образования: инновационный аспект : сб. науч. трудов / под ред. А.В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие “ИНЭК”, 2007. – 300 с.
16. Сокурская Л.Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л.Г. Сокурская. – Х : Харьковский национальный университет имени В.Н. Каразина, 2006. – 576 с.
17. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – СПб. : Тип. Ф.С. Сущинского, 1868. – 1078 с.
18. Ячин С. Антропологический принцип и идея образования / С. Ячин // Высшее образование в России. – 2004. – № 12. – С. 120–123 ; 2005. – № 3. – С. 127–129.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Кусакин А.А., Окса Н.Н. Профессиональная подготовка учителя в условиях социокультурной трансформации общества

В статье раскрываются исторические аспекты профессиональной подготовки учителя в Украине. Определены новые требования эффективности управления профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя, социокультурная трансформация общества.

Kusakin A., Oksa N. Vocational training of teachers in terms of socio-cultural transformation of society

The table of contents of the article is devoted to the history aspects of professional preparation of teacher in Ukraine. At the present stage of development of education society comes to realize that the teacher – is not only a profession, the essence of which transmit knowledge ideas, skills assessment and socio-cultural norms to attract students but high mission creator personality that brings man to man and therefore the goal of teacher education is

conceived as universal and continuous professional development of a new type of professional teacher – oriented on people. The process of socio-cultural transformation places new demands on management effectiveness vocational training within the anthropocentric approach, “in which human subjectivity can manifest itself in all its diversity and self-determination, leading the dialogue in the depth of culture.” Among them, we highlight the following: to implement educational and informational space of innovative technology, based on the personality of the individual internal potency (activity, self, consciousness, creativity), the level of training; ensure the implementation of subject- control model of educational process, respect for the individual, provide disclosure of the essential powers of man; use dialogic forms of cooperation in training and education; implementation of individualization and differentiation; aimed to provide anthropological training of future teachers through the introduction of the learning process of the course “Teaching Anthropology”, in which the core of the program should be assigned integrated knowledge of man as a bio-psycho-socio-cultural system, presents a variety of approaches to understanding its integrated nature; the development and education; focus on personality development and self-development, learning. Implementation of the above conditions will ensure the development of skills of self-knowledge, self-education and self-improvement as well as the ability to understand each person and help her in contention in her personality.

Key words: *professional preparation of teacher, socio-culture transformation of society, teacher training, social and cultural transformation of society, innovative technologies, individualization of learning, differentiation of instruction.*

ІНФОРМАЦІЙНО-МЕДІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Статтю присвячено проблемі визначення сутності поняття “інформаційно-медійна грамотність учителя”. Інформаційно-медійну грамотність розглянуто як сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють вибору, використанню, створенню, критичному аналізу, оцінюванню та передачі інформаційних повідомлень, текстів у різних видах, формах, аналізу складних процесів функціонування інформаційних потоків, медіа в соціумі. Визначено особливості та умови формування інформаційно-аналітичної грамотності вчителів у системі інформальної освіти.

Ключові слова: інформаційно-медійна грамотність, медіаграмотність, медіа-освіта, медіаповедінка.

Інформаційна епоха відрізняється від інших попередніх епох тим, що інформація стає одним з основних ресурсів, який визначає рівень розвитку суспільства, його суспільно-економічний, політичний та культурний потенціал. Суспільству необхідні люди, які вміють самостійно визначати потреби, здобувати інформацію, аналізувати її та синтезувати в нові знання. У сучасному світі більше немає мононосія інформації. У зв'язку із цим істотно зростає значення підготовленості аудиторії до активного творчого пошуку та використання інформації, до адекватної самостійної переробки медійного змісту. Людина повинна все це робити достатньо швидко, використовуючи сучасні технічні засоби та спираючись на найновіші наукові досягнення.

Освіта надто повільно змінює свої пріоритети, проте вміння працювати з інформацією та медіатекстами стає одним із необхідних і важливих компонентів сьогодення. Саме тому важливою є здатність управлінців навчальних закладів та вчителів-предметників змінюватися, активно діяти, швидко приймати рішення, самовдосконалюватися, саморозвиватися впродовж усього життя. Тому інформаційна та медіаграмотність особистості стають складовими її професійної компетентності.

Проблему формування інформаційної та медійної грамотності особистості протягом останніх років досліджує ряд науковців-педагогів, психологів, інформатиків: В. Андрущенко, В. Бабич, А. Веряєв, Г. Воронцов, Л. Губерський, Н. Крилова, В. Розін, Е. Семенюк, І. Шалаєв та ін. Питання розробки концепцій, моделей і методів медіаосвіти, впливу медіатекстів на різні вікові групи, визначення критеріїв та рівнів розвитку медіааудиторії стали предметом наукового пошуку І. Левшина, Ю. Усова, О. Федорова, О. Шарикова та ін.; формування інформаційної компетентності та культури в системі вищої освіти – О. Значенка, О. Матвійчука, В. Медведева. Водночас, питання формування інформаційної та медійної грамотності вчителя як складових його професійної компетентності розроблено недостатньо.

Мета статті – визначити сутність поняття інформаційно-медійної грамотності вчителя; проаналізувати особливості формування інформаційно-медійної грамотності вчителя як складової його професійної компетентності (за результатами соціологічного опитування).

У статті використано матеріали, отримані в ході спільної експериментальної діяльності кафедри інноваційних освітніх технологій Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та педагогічного колективу Кам'янсько-Дніпровської загальноосвітньої школи № 3 Запорізької області з питання формування інформаційно-аналітичної компетентності сучасного педагога.

В умовах формування інформаційного простору й переходу до інформаційного суспільства підвищуються вимоги до рівня інформаційної компетентності педагогів. Це є однією з умов, що забезпечує можливість доступу до якісної освіти учнів шкіл. Педагоги в умовах стрімкого збільшення потоку інформації, її швидкого морального застарівання мусять щодня приймати рішення щодо відбору фактологічного складової змісту освіти в межах кожної навчальної теми, мають навчити учнів критично ставитися до інформації, що є доступною.

Крім того, за рекомендаціями ЮНЕСКО сучасні педагоги повинні знати й розуміти, як розвивалися медіа та інші інформаційні служби, як вони стали тим, чим є сьогодні; розвивати навички застосування доступних технологій: від друкованих видань до видань на цифрових носіях; використовувати різні медіа та джерела інформації для розвитку критичного мислення та здатності до самостійного вирішення завдань і передавати ці знання своїм учням; володіти навичками, необхідними для використання медіа та технологій доступу до інформації, тобто мати відповідний рівень сформованості медійної грамотності.

Однак у сучасній науці відсутній єдиний підхід до розуміння поняття “медіаграмотність”. Багато вчених вважає, що медіаграмотність – це частина більш широкого поняття інформаційної грамотності (уміння “читати”, аналізувати й систематизувати інформацію). Інформаційну грамотність ототожнюють з інформаційною компетентністю особистості (information competence of personality). У науковій літературі подано ряд визначень поняття “інформаційна (інформатична) компетентність”. Зокрема, М. Головань визначає інформаційну компетентність як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності й ціннісне ставлення до цієї діяльності, при цьому під інформаційною діяльністю розуміють сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку та поширення інформації [2, с. 64].

Водночас науковці зазначають, що інформаційна грамотність підкреслює важливість доступу до інформації, її оцінювання та етичного використання, а медіаграмотність робить акцент на здатності розуміти функції медіа, оцінювати якість виконання цих функцій, вступати в раціональну взаємодію з медіа в інтересах самовираження [5, с. 116].

У ході нашого дослідження ми виходили з того факту, що медіа – не тільки носії інформації, вони особливим чином організують процес сприйняття інформації; це засоби спілкування. Ними просякнуті всі сфери життя, вони скріплюють суспільство видимими й невидимими нитками та створюють для індивіда зручну саме для нього конфігурацію інформаційного простору. На думку таких учених, як М. Жабський, В. Собкін, К. Тарасов, А. Шариков, медіа як семіотичний засіб є не тільки інструментом спілкування, а й кодами ментальної свідомості.

Деякі дослідники, наприклад Р. К'юбі та П. Офдерхед, вважають, що медіаграмотність (*media literacy*) – це здатність використовувати, аналізувати, оцінювати та передавати повідомлення в різних формах.

Інші, наприклад В. Гура, А. Короченський, В. Монастирський, А. Федоров та ін., визначають медіаграмотність як результат медіаосвіти, під якою розуміють процес розвитку особистості за допомогою й на матеріалах засобів масової комунікації, причому серед її завдань у різних комбінаціях називають: формування культури спілкування з медіа, навчання роботи з медійною технікою та апаратурою, формування творчих, комунікативних здібностей, розвиток критичного мислення, вмінь повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу, оцінювання медіатекстів; знання основ медіакультури; навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки; розвиток естетичного, етичного смаку, формування духовних та матеріальних цінностей [1, с. 13].

Такої самої думки дотримується й канадський науковець та консультант з питань медіаграмотності Кріс Ворсноп (*Chris Worsnop*). Він вважає, що медіаграмотність – результат медіаосвіти, вивчення медіа. Що більше ви вивчаєте медіа (за допомогою медіа), то більше ви медіаграмотні, тобто медіаграмотність – здатність експериментувати, інтерпретувати (аналізувати) та створювати медіатексти [9, с. 10].

Цікавою є думка Дж. Поттера, який вважає, що медіаграмотність не є категорією, це континуум (безперервний спектр будь-чого, множина). Сила переконань особистості базується на кількості та якості структурованих знань, якими вона володіє. У свою чергу, якість структурованих знань базується на наявних навичках і досвіді конкретної особистості. Можна стверджувати, що люди, які діють на нижчих рівнях медіаграмотності, мають слабкі й обмежені погляди на медіа. Таким притаманні поверхові та гірше організовані структури знань, що формують неадекватний погляд на значення медіаповідомлень. Підвищуючи рівень медіаграмотності, людина отримує чітке уявлення про межу між реальним світом і світом, що створили для нас мас-медіа.

Дж. Поттер зазначає, що немає нульового рівня медіаграмотності, як і немає найвищого рівня, якого може досягти людина, та виділяє вісім ключових рівнів медіаграмотності:

– осягнення основних положень (розуміння особистості, що це відбувається не з нею);

- усвідомлення мови (розпізнавання мовного звучання та ототожнення значення слів);
- усвідомлення викладеної інформації (уміння відрізнити вигадку від того, що може бути в реальності);
- розвиток скептицизму (оцінювання можливої брехні в рекламі, чітке розуміння, що подобається, а що – ні, вміння бачити смішне в некомічних героях);
- інтенсивний розвиток (потужна мотивація до пошуку інформації, вироблення чітких наборів інформації, якій віддається перевага, високий рівень розуміння корисності отриманої інформації);
- емпіричне вивчення (пошук різних форм подання контенту та переказів, пошук сюрпризів і нових емоцій, моральних реакцій та почуттів);
- критичне оцінювання (сприйняття повідомлення таким, яким воно є, і подальше оцінювання у відповідному середовищі, глибоке й детальне розуміння історичних, економічних і художніх контекстів системи, поданих у повідомленні; здатність уловлювати нюанси в поданій інформації та відмінність від форми подання інших повідомлень на цю тему, здатність зробити висновки про сильні та слабкі сторони повідомлення);
- соціальна відповідальність (розуміння, що певні повідомлення позитивніше впливають, ніж інші; усвідомлення, що чиясь власна думка впливає на суспільство, причому не важливо, як сильно; визнання, що існують певні способи, завдяки яким особистість може конструктивно вплинути на суспільство) [9, с. 11–13].

Таким чином, медіаграмотність слід розглядати як сукупність особистісних якостей людини, спрямованих на активний творчий пошук та використання інформації, а також адекватну самостійну переробку медійного змісту. Робота з медіаносіями зумовлює медіаповедінку людини, яку розглядаємо як опосередковану систему психічних, фізичних і соціальних дій індивіда чи спільноти, що склалася в результаті їх взаємодії з медіасередовищем, яка спрямована на самореалізацію особистості та задоволення її інформаційних і комунікаційних потреб [3, с. 17].

Інформаційно-медійний простір, який дедалі більше ускладнюється, породжує необхідність у появі нового розуміння грамотності, яке передбачає об'єднання навичок комунікації та роботи з інформацією. Обидва види грамотності – інформаційна і медійна – є життєво важливими. Ми живемо вже не в інформаційному, а в поліінформаційному світі, де головна проблема полягає не в отриманні інформації, а в її правильному відборі, у тому, щоб навчитися відокремлювати інформацію від думки. Причому таке навчання має відбуватися все життя. У таких умовах усе актуальнішою стає здатність особистості брати участь в інформаційно-комунікативних взаємодіях з найширшого кола проблем, орієнтуватися в інформаційних потоках, критично оцінювати медійний зміст, бути не тільки споживачем, а й творцем інформаційних повідомлень.

Таким чином, вбачаємо за необхідне для вчителя поєднання в єдине поняття інформаційної та медійної грамотності.

Формування інформаційно-медійної грамотності вчителя як складової його професійної компетентності має певні особливості, умови та критерії оцінювання.

Особливості та умови формування медіаграмотності вчителя визначені шляхом проведення соціологічного дослідження серед учителів ЗНЗ Кам'янсько-Дніпровського району Запорізької області.

По-перше, у ході дослідження встановлено, що відбулася зміна основного джерела отримання більшої частини інформації різного напрямку. Сучасний учитель у середньому витрачає понад одну годину щодня на пошук та сприйняття інформації через Інтернет за рахунок стрімкого зниження рівня споживання інформаційних потоків через телебачення, радіо та пресу. Простежується наявність оберненої залежності між віком та кількістю часу, яку щоденно вчитель відводить на роботу з медіатекстами.

По-друге, відзначається наявність певного впливу на особистість учителя, його роботу з інформаційними потоками та медіатекстами. Як свідчить практика, повсюдна інформатизація суспільного життя є джерелом не тільки нових можливостей для людини в плані її професійного та особистісного розвитку, а й додаткових проблем.

Це зумовлено тим, що множинність каналів, способів і форм презентації медіатекстів створює певні труднощі в оцінюванні та засвоєнні реципієнтами медійного змісту, посилює тенденцію фрагментування змісту ЗМІ, що перешкоджає формуванню в споживачів медійної інформації цілісного уявлення про соціальну дійсність, системних знань про неї та має певні наслідки.

Як зазначає Л. Мардахаєв, взаємодія з мас-медіа дає змогу впливати на різні сфери особистості, що виявляється через низку наслідків: поведінкових – спосіб діяльності, представлений медіаресурсом, є інструкцією для глядача і стає орієнтиром поведінки в типовій ситуації, описаній у віртуальній реальності; ціннісних – за спеціально організованих умов медіаресурси формують у споживача певні ціннісні орієнтації, які мають достатньо стійкий характер, що значно впливає на його дії та вчинки; когнітивних – під впливом медіаресурсів відбувається зміна знань і світогляду особистості; наслідків взаємодії з оточенням і реальним світом – захоплення медіаресурсами призводить до формування “віртуальних” інтересів, потреб, стилю життя; психологічних – взаємодія з медіаресурсами призводить до зміни психічних процесів (релаксація, збудження тощо) [8, с. 217].

Згідно з позицією американських дослідників Д. Консідайн і Е. Хейлі, медійні впливи можна класифікувати на фізичні, емоційні, соціальні, політичні та екологічні. Медійні засоби є змістовними комплексними репрезентаціями, які певними способами змушують нас споживати ретельно сконструйовані твори [4, с. 207].

Так, під час опитування виявлено залежність між віком та емоційним станом учителя під час роботи з інформацією в системі мас-медіа. Молодь та люди середнього віку здебільшого описують свій стан як задоволений, розслаблений, активний тощо. У старших людей в оцінці з'являються такі характеристики, як “дратівливий”, “засмучений”, “нервово напружений” тощо.

По-третє, більшість учителів (62%) зазначає, що збільшення часу роботи з інформацією із системи мас-медіа призводить до появи відчуття небажаного негативного інформаційного впливу на власну особистість, спроби маніпулювання власною свідомістю та нав'язування якоїсь думки. Це відбувається через те, що медіапродукція далеко не завжди характеризується високою якістю свого змісту й у цьому сенсі може бути джерелом руйнації моральних та етичних норм, культурних і мистецьких цінностей, тому видається надзвичайно важливим включення молодого покоління вже на ранніх етапах свідомого життя в самостійну роботу з інформацією, формування оцінного, критичного ставлення до медійної продукції.

Відзначено, що, на думку більшості респондентів, ефективними механізмами захисту від деструктивного інформаційного впливу є їх здатність до мисленнєвої діяльності (82%) та запровадження “днів (годин) інформаційної тиші” (близько 50%).

Простіше кажучи, людина спроможна навчитися виявляти негативні інформаційні впливи та вживати заходів для їх нейтралізації. Звідси випливає, що серед доступних механізмів захисту особистості від небажаних інформаційних впливів найбільш прийнятним є інтелектуалізація, залучення свідомості до протистояння цим впливам. Підтвердження цієї позиції знаходимо в інших наукових працях [6, с. 67], де зазначено, що лише глибокий аналіз інформаційної ситуації дає змогу розпізнати спробу маніпулятивного впливу, оцінити достовірність інформації й виробити найбільш прийнятні для конкретного індивіда методи захисту від небажаних наслідків.

Це є завданням медіаосвіти як галузі духовного виробництва, спрямованої на формування медіаінформаційної грамотної особистості, яка є гарантом медіабезпечного суспільства.

Перш за все, медіаосвіта дає змогу викривати прийоми маніпулювання, протистояти пропаганді, нав'язливій рекламі та іншим негативним явищам, які пов'язані зі ЗМІ. Наступний крок медіаосвіти, її більш складна реалізація – це розрізнення контексту, у якому було створене це повідомлення, його соціального, політичного, економічного та іншого підґрунтя, тобто важливим є адекватне розуміння соціально гострих, перш за все новинних, матеріалів, оскільки саме через такі інформаційні канали реалізується більша частина маніпулятивних впливів.

По-четверте, у ході нашого дослідження встановлено, що більшість опитаних учителів мають вищий від середнього рівень сформованості інформаційно-медійної грамотності як складової професійної компетентності. Водночас при високому рівні здатності до сприйняття та аналізу медіатекстів недостатнім залишається рівень їх оцінювання та створення, що призводить до думки про необхідність формування медіаграмотності вчителя не лише в системі інформальної, а й неформальної підготовки.

Як основу успішного формування й розвитку інформаційно-медійної грамотності в неформальній системі освіти чи в системі післядипломної освіти можна розглядати педагогічні умови, визначені в дослідженні

А. Кондрашкіної: організаційно-педагогічні, які передбачають вироблення оптимальних форм організації навчальної діяльності (у вигляді сукупності змісту предметного освіти, навчально-методичного забезпечення, матеріального й кадрового забезпечення та інноваційного освітнього середовища); соціально-педагогічні – передбачають діяльність, спрямовану на організацію та управління взаємодією освітньої установи із зовнішнім середовищем (нормативно-правове забезпечення, PR-забезпечення, педагогічно обґрунтовані взаємозв'язки із системою соціально-комунікативних інститутів тощо); психолого-педагогічні – включають сукупність суб'єктивних характеристик педагогів як необхідних умов формування та вдосконалення відповідних знань, умінь і навичок (внутрішні та зовнішні мотиви навчальної діяльності, самостійна пізнавальна активність, креативність, особистий досвід, наявність смислів здійснення діяльності тощо) [7].

Висновки. Інформаційно-медійну грамотність слід розглядати як сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють вибору, використанню, створенню, критичному аналізу, оцінюванню та передачі інформаційних повідомлень, текстів у різних видах, формах, аналізу складних процесів функціонування інформаційних потоків, медіа в соціумі.

Широке впровадження нових інформаційних технологій, продуктів і послуг диктує необхідність володіння навичками самостійної роботи з джерелами інформації та раціонального освоєння інформаційного змісту. Усе це здатна забезпечити медіаосвіта.

Найбільш значущим результатом медіаосвіти є формування професійної спрямованості роботи з інформаційними потоками та медіатекстами, гуманістичних ціннісних орієнтацій, конструктивно-критичного світогляду й досвіду соціальної поведінки особистості. Особливого значення у зв'язку із цим набуває інформаційна культура (як виробників, так і споживачів інформації), від рівня розвитку якої залежить, зокрема, якість суспільного діалогу. Інформаційно-медійна грамотна особистість являє собою гарант медіабезпеки суспільства, що є умовою його соціального благополуччя.

Список використаної літератури

1. Архіпова Є.О. Медіаосвіта в контексті захисту людини від деструктивних інформаційних впливів / Є.О. Архіпова // Вісник НТУУ "КПУ". Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2012. – Вип. 2. – С. 11–17.
2. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / Микола Головань // Інформатика. – 2007. – № 4. – С. 62–69.
3. Жилавская И.В. Медиаповедение личности. Материалы к курсу : учеб. пособ. / И.В. Жилавская. – М. : РИЦ МГТУ им. М.А. Шолохова, 2012. – 91 с.
4. Жилавская И.В. Становление отрасли медиаобразования как условия медиабезопасности общества / И.В. Жилавская // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 21 (312). – Вып. 80. – С. 201–208.
5. Захарчук Т.В. Система педагогічних умов застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів / Т.В. Захарчук // Вісник Сев. НТУ : зб. наук. пр. Серія : Педагогіка. – 2012. – Вип. 127/2012. – С. 115–119.

6. Информационные вызовы национальной и международной безопасности / И.Ю. Алексеев и др., под об. ред. А.В. Федорова, В.Н. Цыгичко. – М. : ПИР-Центр, 2001. – 328 с.

7. Кондрашкина А.А. Педагогический потенциал медиаобразования как фактора становления гражданского общества : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Антонина Александровна Кондрашкина. – Нижний Новгород, 2012. – 20 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа к ст. : www.nngasu.ru/science/dissertation_advice/avtoref_kondrashkina.doc.

8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М. : ГАРДАРИКИ, 2005. – 269 с.

9. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк ; за наук. ред. В.В. Різуна. – К. : Центр вільної преси, 2012. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 06.03.2014.

Кутик О.Н. Информационно-медийная грамотность как составляющая профессиональной компетентности учителя

Статья посвящена проблеме определения сущности понятия “информационно-медийная грамотность учителя”. Информационно-медийная грамотность рассматривается как совокупность мотивов, знаний, умений, способностей, способствующих выбору, использованию, созданию, критическому анализу, оценке и передаче информационных сообщений, текстов в разных видах, формах, анализу сложных процессов функционирования информационных потоков в медиасоциуме. Определены особенности и условия формирования информационно-медийной грамотности учителей в системе неформального образования.

Ключевые слова: *информационно-медийная грамотность, медиаграмотность, медиаобразование, медиаповедение.*

Kutik O. The media and information literacy as the part of teachers' professional competence

This article is devoted to the problem of defining the essence of the concept of “informational and media teacher's literacy”. Information and media literacy has been considered as a combination of motivation, knowledge, skills and abilities that contribute to selection, using, creation, critical analysis, evaluation and information transmission, different text types, forms, analyze complex information flows about the functioning of media in society.

The peculiarities and conditions of the formation informational and media teacher's literacy in the system of informal education has been determined. A change of the basic source of the receiving of the most part of the information of a different direction has been taking place. The modern teacher spends more than one hour daily for the searching and consumption of the information over the Internet by the rapid decline in the consumption of information flow through television, radio and the press. The presence of an inverse relationship between age and the amount of time that the teacher picks out for the daily work with media texts has been tracked. The dependence between age and the teacher's emotional state during the work with information in the system of the mass-media has been founded. Most of the teachers indicate that the increasing of the time to work with information from system of mass-media leads to feeling of the undesirable negative informational influence on the person itself, the attempt to manipulate their own consciousness and imposing some thoughts. The most significant result of the media education is the formation of the professional orientation work with information flows and media texts, humanistic value orientations, constructive and critical outlook and experience of the social behavior of the individual. Information and media competent personality represents as a guarantor of the media security of the society as a condition of its social well-being.

Key words: *informational and media literacy, media literacy, media education, media behavior.*

ХАРАКТЕРИСТИКА ЗМІСТОВОГО ЕТАПУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

У статті розкрито особливості змістового етапу педагогічної технології, реалізація якого зумовлена важливістю формування когнітивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Розглянуто систему професійних знань майбутніх учителів, котра передбачає наявність психолого-педагогічних, фахових і методичних знань.

Ключові слова: особистість, професійна спрямованість, педагогічна технологія, змістовий етап, когнітивний компонент, методичні, фахові знання.

Аналіз широкого спектра різноманітних тлумачень поняття “професійна спрямованість”, його споріднених понять “професійно-педагогічна” та “педагогічна спрямованість” дав змогу виокремити професійну спрямованість особистості майбутнього вчителя як стрижневе професійно значуще складне динамічне інтегроване утворення в структурі особистості майбутнього вчителя, що охоплює сукупність професійних потреб, стійко домінуючих мотивів надання переваги професії вчителя, професійних інтересів, цілей, потягів, ідеалів, настанов, ціннісних орієнтацій і характеризується його позитивним емоційно-ціннісним ставленням до педагогічної професії, бажанням, схильністю займатися нею, прийняттям її мети й завдань, орієнтує його поведінку та діяльність, спонукає до аналізу й оцінювання професійно-педагогічної діяльності на основі набутої системи психолого-педагогічних, методичних, фахових знань, умінь і навичок [6].

Вивчення різноманітних підходів до визначення компонентів професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя (С. Асадуліна, О. Гребенюк, А. Губайдуліна, Т. Деркач, С. Зимічева, Є. Ільїн, А. Маркова, Т. Маралова, Є. Никиреєв, В. Сластьонін, П. Якобсон, В. Якунін та ін.) дало змогу виокремити й схарактеризувати основні компоненти в структурі професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, а саме: мотиваційний, емоційний, рефлексивний, когнітивний, діяльнісний.

Щодо педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, то ми підтримуємо думку вчених, що “універсальних технологій формування професійної спрямованості особистості не існує, в кожному окремому випадку викладач повинен уміти дібрати сукупність форм, методів, засобів для досягнення найкращого результату” [4]. На ефективності застосування педагогічних технологій саме в їхньому комплексі з метою підготовки сучасного фахівця, який би прагнув до максимального розкриття особистісного лідерського та професійного потенціалу, наголошує О. Ігнатюк [3]. Учена акцентує увагу на тому, що бага-

то сучасних викладачів віддають перевагу окремим технологіям, а не використовують системний підхід і не розглядають їх у комплексі. Ми також уважаємо, що саме комплексний підхід сприятиме ефективному формуванню професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Критичний аналіз наукової літератури дав змогу розглядати поняття “технологія формування професійної спрямованості особистості” як цілісну систему, синтез технологій, методів, форм, застосування яких гарантує високий рівень професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

На підставі проведеного аналізу наявних у педагогічній науці підходів щодо ознак педагогічних технологій, умов їх створення та вимог до реалізації з'ясовано, що педагогічна технологія формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя містить концептуальну, змістовну й процесуальну частини, що характеризуються єдністю та взаємозумовленістю, й відповідає таким вимогам: концептуальність, цілеспрямованість, цілісність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність. Досягнення мети й вирішення завдань педагогічної технології формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя здійснюється під час реалізації діагностичного, мотиваційно-орієнтаційного, змістового, процесуального, оцінно-результативного етапів.

Мета статті – проаналізувати змістовий етап педагогічної технології, реалізація якого зумовлена важливістю формування когнітивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Когнітивний компонент охоплює систему психолого-педагогічних, методичних і фахових знань, що сприяють розумінню суспільної значущості й важливості професії вчителя, своїх функцій і завдань у її здійсненні, забезпечують інформованість щодо умов професійної діяльності та її цілей, допомагають пізнати себе, свої особливості, здібності тощо.

Слід підкреслити, що знання в різних сферах життєдіяльності завжди дуже високо цінувалися суспільством. Ще Д. Дідро зазначав, що “знання того, якими речі повинні бути, характеризує людину як розумну; знання того, які речі існують насправді, характеризує людину як досвідчену; знання ж того, як їх змінити на краще, характеризує людину як геніальну” [1, с. 141]. Саме тому вважаємо, що формування когнітивного компонента є одним із провідних завдань підготовки сучасного фахівця.

Змістом когнітивного компонента є не тільки предметні знання, а й інформованість особистості про педагогічну професію, наявність професійних планів та програм. Характеристикою цього компонента є знання студента про самого себе як суб'єкта педагогічної діяльності. Отже, можна стверджувати, що психолого-педагогічні знання потрібні майбутньому вчителю для того, щоб він мав змогу співвіднести свої можливості з вимогами, що висувуються до вчителя, виявити й усвідомити свої проблеми, узгодити модель “ідеального” й “реального” вчителя. Тому система психолого-педагогічних знань, здобутих у педагогічному вищому навчальному закладі, є одним із тих засобів, котрі сприяють формуванню теоретико-

практичної основи професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Майбутні вчителі повинні знати не тільки загальні методи вирішення завдань з елементами аналізу, синтезу, узагальнень та систематизації, володіти загальнопедагогічними вміннями, до яких належать інтелектуальні, професійні та загальнокультурні, до змісту когнітивного компонента входить також система знань, котрі розкривають професію вчителя зі змістового боку: усвідомлення цінностей, ідеалів, мети, значущості педагогічної діяльності загалом і власної зокрема, знання про себе, свої особистісні особливості та потенціали тощо. Наукові знання у сфері предмета викладання й особливо у сфері суспільних наук, теорії навчання та виховання в структурі особистості вчителя – це не тільки показник сформованості когнітивного компонента, а й важливий стимулятор його творчої активності та самостійності у вирішенні завдань навчання, розвитку й виховання. Виокремлення в структурі професійно-педагогічної спрямованості когнітивного компонента зумовлено такими умовами: учитель має оволодіти знаннями щодо суті й особливостей педагогічної професії, знаннями тієї науки, яку він викладає, знаннями теорії та практики її викладання, вміти мобілізувати увагу учнів, актуалізувати їхню розумову діяльність, пробуджувати їхні почуття й волю до вирішення педагогічних завдань тощо (Н. Кузьміна [5]); озброєння студентів основами педагогічних знань у процесі активної аудиторної та позааудиторної діяльності, педагогічної практики являє собою єдність процесу навчання й процесу професійно-педагогічної спрямованості (В. Попова [8]); реалізація інноваційних технологій навчання у школі передбачає знання майбутньої професійної діяльності (інтелектуальний компонент) (Н. Щербакова [9]).

Ще Л. Виготський розвивав думку про те, що вчитель має бути справжнім учителем раніше, ніж математиком, словесником чи кимось іншим. “Сьогодні педагогіка стає справжнім і складним мистецтвом, котре виникає на науковій основі, – писав учений, – точне знання законів виховання – ось що, перш за все, потрібно від учителя” [2, с. 341]. Водночас, на нашу думку, оволодіння майбутніми вчителями фаховими й методичними знаннями є не менш важливим кроком на шляху успішного формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя, а тому формування когнітивного компонента передбачає оволодіння майбутніми вчителями психолого-педагогічними, фаховими й методичними знаннями в їхній єдності.

Необхідність формування когнітивного компонента підсилюється й тим, що знання, як загальнопедагогічні, так і предметні, створюють фундамент, на якому в практичній діяльності формуються педагогічні вміння та навички. У них і знаходить своє відображення як загальнотипове, так і індивідуально-специфічне в професійній діяльності. Тому формування когнітивного компонента професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя має здійснюватись у межах змістового етапу педагогічної технології.

Психолого-педагогічні знання доцільно інтегрувати в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу, під час вивчення яких майбутні вчителі набувають знання про зміст педагогічної професії, умови педагогічної діяльності, професійні вимоги до особистості майбутнього вчителя, свої функції та завдання в здійсненні педагогічної професії, отримують загальну інформацію щодо суспільної значущості й важливості професії вчителя, а також цінностей, ідеалів, мети педагогічної діяльності тощо. Уважаємо, що успішне формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя передбачає його безпосереднє оволодіння знаннями з проблеми, тобто знаннями суті, змісту, функцій професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя. Із цією метою слід провести попередній аналіз робочих навчальних програм із психолого-педагогічних дисциплін. Аналіз педагогічної теорії та практики свідчить, що для забезпечення зв'язку інформації з проблеми професійної спрямованості з основним програмним матеріалом серед наявних у педагогіці моделей введення інформації (міжпредметна, модульна, монопредметна, комплексна, доповнювальна) найефективнішою є саме модульна, оскільки вона передбачає включення спеціальних тем, модулів, котрі відображають інформацію з проблеми професійної спрямованості до педагогічних дисциплін, при цьому сприяє зменшенню перенавантаження та втоми майбутніх учителів.

Інформація з проблеми професійної спрямованості органічно має поєднуватись зі змістом лекційних занять психолого-педагогічного циклу, доповнювати та збагачувати їх, але водночас не переобтяжувати майбутніх учителів зайвими відмінностями. Із цією метою доцільно складати плани занять, які мають ґрунтуватись на загальнодидактичних принципах науковості, наочності, складності й доступності, навчанні на високому рівні труднощів, зв'язку теорії з практикою, знань із життям, систематичності та системності, свідомості, активності й самостійності студентів, міцності засвоєння знань, оперативності знань, вихованні в процесі навчання тощо.

Для того, щоб матеріал не містив зайвої інформації, треба не просто скорочувати його обсяг, а змінити його структуру та концентрацію уваги, тобто “слід не виключати застаріле й включати нове, а необхідно використовувати взаємозв'язок, котрий існує між старим і новим, виключаючи дублювання та скорочуючи тим самим обсяг матеріалу” [7, с. 32]. Тому набуває значення характеристика навчальної інформації, котра повинна бути: актуальною, значущою, необхідною; науково достовірною, аргументованою, обґрунтованою; поданою в дидактично оптимальних варіантах, щоб її максимально зрозуміли й засвоїли студенти; розвивати творчі можливості студентів, озброюючи їх методами самостійного засвоєння наукових знань.

Щодо формування методичних і фахових знань, то вважаємо за доцільне здійснювати його в процесі викладання фахових дисциплін та спекурсів. При цьому фундаментальність предметного блоку є основою підго-

товки майбутнього вчителя, який повинен володіти ним на найвищому рівні, використовувати свій предмет як засіб педагогічного розвивального впливу.

Так, наприклад, фахова дисципліна “Лексикологія англійської мови” охоплює такі педагогічні завдання: засвоєння знань про мову як систему, феномен людської культури, засіб міжособистісного спілкування, виховання, навчання, міжкультурної комунікації, виховання толерантного ставлення до культури інших країн, аналіз комунікативної поведінки інших народів; аналіз підходів і методів у системі виховання й навчання. Вирішення цих педагогічних завдань сприяє формуванню професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя.

Більшість навчальних програм коротко й обґрунтовано визначають місце та роль тієї чи іншої дисципліни в майбутній професії, розкривають склад і структуру її змісту, а також форми організації вивчення тієї чи іншої дисципліни, орієнтують на загальне уявлення про предмет вивчення в системі шкільної освіти й виховання. Доцільно зауважити, що в програмі визначено, як та чи інша дисципліна спирається на дані суміжних наук. Курс “Лексикологія англійської мови” передбачає наявність знань таких дисциплін, як педагогіка (роль мови в системі освіти й традиції виховання), психологія (особливості лінгвістичної і семантичної творчості), міжкультурна комунікація й культурологія (мовна та культурна картини світу, культурні цінності й норми). Основну увагу в навчальній програмі курсу приділено темам, які сприяють формуванню професійного інтересу, розвитку позитивного ставлення до професії майбутнього вчителя, прагнення розширити свій світогляд і педагогічну ерудицію. У зазначеному курсі студентам запропоновано написати статтю до англійського журналу, скласти комплекс вправ із теми “Синоніми англійської мови”, підготувати реферат з тієї чи іншої теми тощо. Темі, запропоновані для різноманітних проєктів, не тільки передбачають виклад фактичного матеріалу, а й стимулюють студента аналізувати й порівнювати явища, обстоювати власні погляди, виносити на обговорення в групі суперечливі питання, наприклад, такі: “Скорочення в мові Інтернету”, “Політична лексика сьогодення”, “Термінологічна система англійського словникового складу мови”. Навчальна програма орієнтує студентів на звернення до публікацій з актуальних проблем із педагогіки та методики в журналах “Іноземні мови в сучасній школі”, “Англійська мова та література”, “Англійська мова в початковій школі”. Таким чином, студент звикає до роботи зі спеціальною педагогічною літературою.

Отже, уже в самому курсі “Лексикологія англійської мови” закладена його практична спрямованість: мова засвоюється в практиці мовленнєвої діяльності для організації міжособистісного спілкування, міжкультурної комунікації. Формування професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя визначає такі форми та методи розвитку його професійно значущих якостей і мотивів, які сприяють їхній реалізації безпосередньо в

практиці міжособистісного спілкування й міжкультурної комунікації. Використання цих форм розглядається не тільки в організації навчально-професійної діяльності англійською мовою (практика англійського усного та писемного мовлення, лексикологія англійської мови, англійська література, методика викладання англійської мови у вищій школі тощо), а й у процесі засвоєння інших дисциплін на основі рідної мови (педагогіка, психологія, філософія тощо). Отже, з метою успішного засвоєння майбутніми вчителями як професійно-педагогічних, так і фахових знань важливим стає використання викладачем на заняттях елементів проблемного та інтерактивного навчання, ігрової діяльності, методу проектів, дискусій, гумору тощо.

Висновки. З огляду на зазначене вище можна стверджувати, що метою змістового етапу є формування системи професійних знань майбутніх учителів. Доведено, що реалізація цього етапу педагогічної технології має здійснюватися в таких напрямках: формування психолого-педагогічних знань, що дає змогу майбутнім учителям відчувати впевненість у вирішенні завдань педагогічної діяльності – виховання й розвиток учнів; методичних знань, котрі мають визначати рівень теоретичної підготовки до викладання фахової дисципліни; фахових, які виявляють рівень обізнаності в галузі тієї науки, дисципліни, яку буде викладати в педагогічній діяльності майбутній учитель.

Список використаної літератури

1. Дидро Д. Собрание сочинений : в 10 т. / Д. Дидро. – М. : Госполитиздат, 1935. – Т. 10. – 1947. – 567 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ігнатюк Ольга Анатоліївна. – Харків, 2009. – 562 с.
4. Коптякова С.В. Формирование профессиональной направленности личности студентов вуза в процессе общепрофессионального экономического образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Коптякова Светлана Владимировна. – Магнитогорск, 2004. – 273 с.
5. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
6. Левченко Я.Е. Характеристика структурных компонентов професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя / Я.Е. Левченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – Вип. 15(25). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. – С. 33–37.
7. Мелецинек А. Инженерная педагогика: практика передачи технических знаний : учеб. пособ. / А. Мелецинек ; [под ред. В.М. Приходько]. – М. : МАДИ, 1998. – 185 с.
8. Попова В.И. Развитие профессионально-педагогической направленности студентов во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Попова Валентина Ивановна. – Оренбург, 1997. – 192 с.
9. Щербакова Н.А. Профессионально-педагогическая направленность подготовки студентов к реализации инновационных технологий обучения в школе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Щербакова Наталия Анатольевна. – Саратов, 2000. – 190 с.

Левченко Я.Э. Характеристика содержательного этапа педагогической технологии формирования профессиональной направленности личности будущего учителя

В статье раскрываются особенности смыслового этапа педагогической технологии, реализация которого обусловлена важностью формирования когнитивного компонента профессиональной направленности личности будущего учителя. Рассматривается система профессиональных знаний будущих учителей, которая предусматривает психолого-педагогические, специальные и методические знания.

Ключевые слова: личность, профессиональная направленность, педагогическая технология, смысловой этап, когнитивный компонент, методические, специальные знания.

Levchenko Y. Feature meaningful stage of formation of educational technology professional direction of a future teacher

The basis for the determination of the stages of the pedagogical technology of developing professional orientation of future teacher's personality is the following structural components as motivational, emotional, reflexive, cognitive and activity. The aim of this article is to investigate the informative stage of the pedagogical technology; the realization of this stage is caused by the importance of developing of the cognitive component of professional orientation of future teacher's personality.

The cognitive component includes the system of psychological and pedagogical, methodological and special knowledge that promotes the understanding of the social issues and the teacher's profession importance, the functions and tasks to master the teacher's profession; this knowledge promotes the information of the conditions of the professional activity and its goals; helps us to understand our self-actualization, our traits, abilities and etc.

Thus the aim of the informative stage of pedagogical technology consists of developing the system of the professional knowledge of future teachers which intends the presence of the psychological and pedagogical, special and methodological knowledge that's why the realization of this stage must be carried out in the following definite ways. The course "English Lexicology" is practical-oriented: the language is learned in the practice of our speech for the organization of the interpersonal and intercultural communication directly.

The developing professional orientation of future teacher's personality reveals the definite forms and methods of development of future teacher's professional qualities and motives.

Key words: personality, professional orientation, pedagogical technologies, informative stage, cognitive component, methodological knowledge, special knowledge.

ТЕХНОЛОГІЯ ВЕБ-КВЕСТ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено питання ефективності організації самостійної роботи студентів засобами інтеграції освітніх технологій з інформаційно-комунікаційними. На конкретному прикладі висвітлено види завдань, що вирішує освітня квест-технологія у поєднанні з інформаційно-комунікаційною технологією “blogger”.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, веб-квест, самостійна робота.

Входження української системи освіти в європейський простір супроводжується змінами в навчально-виховному процесі, що потребує від студента не тільки засвоєння базових знань, а й формування умінь самостійно навчатися та використовувати набуті знання в практичній діяльності. У ланці вищої освіти самостійна робота становить значну частину навчального навантаження студентів. Таким чином, постає завдання раціональної організації самостійної роботи студентів, яка б забезпечувала високий діяльнісний рівень педагогічного процесу, потребу студентів у самостійному поглибленні й оновленні знань, формуванні умінь самостійно приймати рішення, критично, аналітично мислити тощо. Втілення принципу “освіта протягом усього життя” особливо актуальне в системі підготовки педагогічних кадрів, зокрема вчителів початкової освіти. Це зумовлює створення умов для самостійної діяльності студентів в інформаційно-освітньому середовищі через залучення їх у процесі фахової підготовки до активного використання інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ).

У дослідженнях багатьох авторів самостійна робота студентів визнана ефективним методом організації пізнавальної діяльності (А. Алексюк, В. Боднар, Т. Габай, Б. Єсіпов, Є. Машбиць, Н. Протасова, М. Солдатенко). Багато авторів пов’язують навички самостійної роботи студентів з умінням здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію – з інформаційною компетентністю/культурою за різними визначеннями авторів (М. Айзенберг, Н. Бойко, Г. Воробйов, І. Геллер, Н. Гендіна, М. Жалдак, Л. Макаренко, Н. Морзе, Є. Полат, Л. Савенкова та ін.).

Поєднання інформаційних технологій (далі – ІТ), інтернет-технологій з освітніми дає змогу розширити навчальні можливості студентів, створити власну траєкторію навчання, максимально наблизити до реальних ситуацій, явищ, розвиває навички самостійної інформаційної діяльності, критичного мислення.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ ст. створення та впровадження ІТ навчання є головною метою української системи

освіти. Підвищення якості навчання шляхом упровадження ІКТ, створення загальнодоступних електронних ресурсів визначається Законами України “Про основні засади розвитку інформаційного суспільства на 2007–2015 рр.”, “Про Національну програму інформатизації” [5, с. 6] та ін.

Наукові дослідження Н. Морзе, В. Олійника, В. Ключко, Ю. Рамського, О. Співаковського та інших учених присвячені вивченню проблеми використання в професійній освіті сучасних ІТ, визначають великий дидактичний потенціал веб-технологій та їх вплив на розвиток пізнавальної діяльності в освітньому процесі, зокрема в організації самостійної роботи. Перспективними серед ІТ для вирішення різних освітніх завдань є технології Веб 2.0, які в інтеграції з освітніми, зокрема квест-технологією, забезпечують високі показники якості знань майбутніх фахівців усіх профілів, підвищення результатів навчальних досягнень становить 20–30% [1, с. 28]. Як зазначають автори, неодноразово проведені ними опитування свідчать про високий інтерес (95%) до проектної технології веб-квест, рівень високої активності в пошуку інформації в Інтернеті, а також набуття професійних компетенцій у зоні пошуку та використання ІТ.

Застосування веб-квестів у навчальному процесі вивчають такі зарубіжні й вітчизняні науковці, як: М. Андреева, Я. Биковський, О. Гапеева, М. Гриневич, М. Кадемія, Н. Ніколаєва, Є. Полат, Г. Шаматонова, В. Шмідт, В. Dodge, Т. March та ін.

І хоча технологія веб-квест є достатньо відомою, її використання в освітній системі не має масового характеру. Проте з досвіду використання ІКТ, веб-квест поряд з телекомунікаційними проектами, телеконференціями є ефективною формою інтеграції традиційних педагогічних технологій та ІТ. З огляду на широкі можливості окресленої технології є підстави стверджувати, що веб-квест має дидактичний потенціал у педагогічній освіті та організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи зокрема.

Мета статті – проаналізувати види веб-квестів, типи завдань, що можуть вирішуватися цієї технологією, потенціал веб-квестів в організації самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи.

Веб-квест – достатньо відома технологія, створена в з 1995 р. у США, її авторами є В. Dodge, Т. March. Поняття “квест” розуміємо як ціленаправлений пошук, змагання, гри; поняття “веб” – мережа, вказує на місце пошуку, змагання, гри – мережа Інтернет.

Веб-квести – це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання студенти не тільки добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, а й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов’язане з їх майбутньою професією (В. Шмідт).

Дослідниця М. Кадемія розуміє веб-квест як спеціальним чином організований вид дослідницької діяльності, для виконання якої учні (студенти) здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет за зазначеними ад-

ресами [4, с. 227]. Водночас зазначається, що організація веб-квестів у Всесвітній мережі вимагає від викладача, учителя високого рівня предметної, методичної, інформаційно-комунікаційної компетентності.

Веб-квест як проектна методика орієнтований на самостійну діяльність студента – індивідуальну, парну, групову, що здійснюється через певний проміжок часу, органічно поєднану з груповим підходом до навчання (cooperative learning). Під час його проведення студенти стають учасниками захопливої подорожі в глобальній мережі, де протягом певного часу самостійно здійснюють пошук, аналіз, формалізацію, надання інформації.

Роль викладача в організації веб-квесту – створення організаційно-педагогічних умов реалізації пошукової діяльності, керування її параметрами, визначення часових меж. Викладач не бере на себе функції джерела знань, а лише тьютора, студенти не є пасивними слухачами, а самостійними діяльними суб'єктами навчання.

Технологія веб-квест реалізує ресурсно-орієнтоване навчання, яке визначається як комплекс методів і засобів навчання, націлених на цілісний підхід до організації навчального процесу, що зорієнтований не тільки на засвоєння знань і набуття навичок, а й на тренінг здібностей самостійного й активного перетворення інформаційного середовища шляхом пошуку та практичного застосування інформаційних ресурсів [2, с. 76–80].

Можна виділити три підходи до класифікації мережних конкурсів:

- за типом завдань;
- за тривалістю (коротко-, довготривалі);
- за кількістю предметів та їх змістом (одно-, багатопредметні).

Класифікація веб-квестів зумовлена різними типами завдань і налічує дванадцять видів:

1. *Compilationtasks* (завдання зі збирання даних) – це найпростіший веб-квест.

2. *Judgementtasks* – завдання на власний розсуд.

3. *Retellingtasks* (завдання на переказ) – пошук інформації з метою її подальшого переказу.

4. *Persuasiontasks* (завдання на переконливість) – студенти одержують уявну ситуацію, після вивчення якої мають скласти переконливу розповідь для своєї аудиторії.

5. *Mysterytasks* (детективне завдання) – студенти стикаються з певною проблемою, таємничою історією або загадкою, що мають розв'язати.

6. *Creativetasks* (творчі завдання) – створення кінцевого продукту певного формату (твір, малюнок, діаграма тощо).

7. *Journalistictasks* (журналістське розслідування) – учасники можуть відчувати себе журналістами.

8. *Designtasks* (дизайн завдання) – створення певного, вже затвердженого продукту.

9. *Analyticaltasks* (аналітичне завдання) – аналіз будь-якого явища (може бути реальним або уявним, фізичним або абстрактним) з метою встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

10. Self-knowledgetasks (завдання на самопізнання) – найменш популярний вид веб-квесту, у зв'язку з тим, що він спрямований на саморозвиток через логіку, здогадку, внутрішні людські ресурси.

11. Consensustasks (пошук згоди) – розгляд спірних тем, які суперечливі за своєю суттю: евтаназія, легалізація легких наркотиків, жіноча армія тощо.

12. Scientisttasks (наукові завдання) – можуть ґрунтуватися на уявних і реальних фактах [3].

З практики організації веб-квестів видно, що найчастіше відбувається комплексне поєднання різних родів завдань, що робить веб-мандрівку різноманітнішою, непередбачуваною, цікавішою, рідше – їх поодиноким застосуванням.

Під час проведення веб-квесту до Дня безпечного Інтернету “Діти та Інтернет” ми дотримувалися такої структури: вступ, вхідне анкетування (мета, опис, план роботи, тривалість, зворотний зв'язок), завдання (термін опрацювання, надсилання результатів, критерії оцінювання), результати, підбиття підсумків, визначення переможців, вихідне анкетування. Організаційною платформою проведення обрано сервіс “blogger”. Серед завдань були детективні “Шерлок Холмс”, де пропонувалося зібрати пазл і встановити зв'язки між елементами утвореного зображення. У завданні “Загадка ва хмарина” студенти працювали з хмариною тегів та утворювали з її компонентів назву відеоролика й шукали його в мережі. Елементи журналістського розслідування були в завданні-пошуку автора конкретної тези, місця й дати висловлювання. Завдання “Повчальна історія” вимагали пошуку конкретної історії, ознайомлення з її змістом, розкриття конкретної ситуації. Власну думку студенти могли висловити у відповідях на завдання “Головне – приклад”. Веб-квест тривав протягом 8 днів і складався з чотирьох періодів. Кожен наступний період відкривався новим завданням і результатами попереднього.

Із результатів вихідного анкетування можна говорити про технологію веб-квест як нову для студентів (95% студентів), 100% студентів вважають технологію цікавою і готові брати участь у веб-квестах з інших навчальних дисциплін. Проведений інтернет-захід поглибив знання студентів щодо безпечної роботи в Інтернеті, дав змогу майбутнім учителям початкової школи використати інформаційні сервіси для вирішення конкретних прикладних завдань, по-іншому подивитися на можливості використання ІКТ у навчально-виховному процесі.

Висновки. З аналізу наукових джерел, досвіду організації веб-квестів і власного спостереження можемо стверджувати, що освітній процес з використанням ІКТ у поєднанні з освітніми технологіями є широкоохоплювальним, інтегративним, дає можливість побачити взаємозв'язки між різними концепціями, створює умови для аналізу ситуацій, вирішення проблемних завдань. Розв'язання різних комунікаційних навчальних завдань у веб-квестах, віртуальних мандрівках вимагає навичок самостійної пізна-

вальної роботи, гнучкості мислення, відповідальності у прийнятті рішень, уміння працювати в команді.

Технологія веб-квесту є перспективною дидактичною системою організації самостійної роботи студентів та може використовуватися незалежно від навчальної дисципліни за умови доступу до глобальної мережі. Використання веб-квестів у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової освіти, на нашу думку, формуватиме у студентів вищий рівень інформаційної культури, навичок самостійної роботи в інформаційному середовищі, сприятиме виробленню у майбутніх учителів початкової школи готовності й потреби до системного використання ІТ у педагогічній і науково-методичній діяльності, проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Подальшого дослідження потребують питання організації умов активного залучення студентів у процес проектування інформаційно-комунікаційного середовища під час професійної підготовки з використанням соціальних сервісів, гіпертекстового середовища вікі.

Список використаної літератури

1. Кадемія М.Ю. Веб-квест у підготовці майбутніх учителів : навч.-метод. посіб. / М.Ю. Кадемія, О.В. Шестопалюк. – Вінниця : ТОВ “Планер”, 2013.
2. Кононець Н.В. Педагогічні інновації вищої школи: ресурсно-орієнтоване навчання / Н.В. Кононець // Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Полтава, 2012. – Вип. 54.
3. Farreny J.A. Webquest sand Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching [Electronic resource] / J.A. Farreny. – Access of mode: http://www.apac.es/publications/documents/Webquest_weblog_paper.pdf.
4. Кадемія М.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : словник-госарій / М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр, Т.Є. Рак. – Л. : СПОЛОМ, 2011. – 327 с.
5. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр. : Закон України від 9 січня 2007 р. № 573 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/537-16>.
6. Про Національну програму інформатизації : Закон України від 4 лютого 1998 р. №74/98-ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/74/98-вр>.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2014.

Лецюк И.З. Технология веб-квест как дидактическое средство организации самостоятельной работы будущих учителей начального образования

В статье очерчены вопросы эффективности организации самостоятельной работы студентов средствами интеграции образовательных технологий с информационно-коммуникативными. На конкретном примере описаны виды заданий, которые решает образовательная квест-технология вместе с информационно-коммуникативной технологией “blogger”.

Ключевые слова: *информационно-коммуникативные технологии, веб-квест, самостоятельная работа.*

Letsyk I. Web-quest technology as a didactic method of organization of the future primary teachers' self-study work

The article deals with the problem of the effective organization of the students' self-study work by means of combination of educational technologies and ICT technologies. The article describes the kinds of tasks which are solved with the quest technology and the ICT technology “blogger”. The role of a teacher in the Web-quest organization is determined

through the creation of organized-pedagogical conditions of realization of searching activity, control over it and determination of time limits. The student's activity in such circumstances gains constructive features, students not only choose and regulate information taken from the Internet but direct their activity on the task that deals with their future profession.

Web-quest technology is known enough but despite its positive sides, it hasn't acquired proper spreading. The active use of this technology in the process of the future primary teachers' professional preparation is considered as a condition for the organization of the students' effective self-study work in the information-educational environment. The survey and the results of the previous research show the great interest to Internet – trips among students – 95%, 100% want to practice such kind of work in different educational subjects.

Now the problem of the organization of the conditions of active involving of the future primary teachers into the process of planning of information-communicative environment with the use of social services, hypertext environment Viki not been solved yet.

Key words: *ICT technologies, web-quest, self-study work.*

АНАЛІЗ НАУКОВИХ ПІДХОДІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНО-ПОЧУТТЄВОЇ СФЕРИ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано наукові підходи до формування емоційно-почуттєвої сфери учнів у навчально-виховній діяльності. Висвітлено діяльність розвитку емоційно-почуттєвої сфери сучасних учнів.

Ключові слова: емоційно-почуттєва сфера, емоційна атмосфера, позитивні емоції, почуття, навчально-виховна діяльність.

Прагнення підвищити якість і ефективність навчально-виховного процесу у школі, сприяти створенню умов для розвитку всіх граней особистості учнів, їх пізнавальних і творчих здібностей зумовлює необхідність застосування нових, сучасних методів навчання й виховання. У процесі навчальної діяльності всі учні відчують різноманітні почуття та емоції, які є відображенням реальної дійсності у формі переживань. Різні форми переживання почуттів (емоції, афекти, настрої, стреси тощо) утворюють у сукупності емоційно-почуттєву сферу людини. У найбільш емоційних учнів у процесі навчання виникає феномен тривожності [3].

Модернізація системи вітчизняної освіти орієнтована на формування ініціативної, творчої особистості. З упровадженням нових стандартів до школи приходять варіативність освітніх програм, можливість побудови індивідуальних маршрутів особистісного розвитку. Перед педагогами відкривається можливість повномасштабної реалізації особистісно-орієнтованого підходу. Рішення завдань розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів, яке завжди мало величезне педагогічне значення, сьогодні набуває ще більшої актуальності. Процес формування соціально значущих рис особистості неможливий без емоційної складової. Однак, незважаючи на складність і багатогранність емоційного життя учня, шкільна практика часто орієнтована не на розкриття емоційно-творчих потенціалів, а на їх стримування. Значущість впливу емоційної атмосфери навчальних занять, виховних заходів на розвиток емоційно-почуттєвої сфери особистості, її пізнавальну активність, творче мислення багаторазово відзначена і вивчалась такими вченими, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, А. Лутошкін, Є. Ільїн. Натомість, багатоаспектне використання емоційних чинників у педагогічній роботі є скоріше винятком. Заповнити цю прогалину дасть змогу створення системи педагогічного супроводу розвитку емоційно-почуттєвої сфери учнів.

Метою статті є розв'язання проблеми розвитку емоційно-почуттєвої сфери у старшому шкільному віці. Цей вік посідає винятково важливе місце у процесі формування багатьох особистісних новоутворень.

У ньому складаються основні риси світогляду учнів, інтенсивно формується самосвідомість, розвивається стійкість самооцінки й образу власного "Я". Ці процеси супроводжуються складним і суперечливим розвитком емоційно-почуттєвої сфери школяра. Емоційно-почуттєва сфера старшокласника характеризується великою диференційовністю емоційних реакцій і способів вираження емоційних станів, а також підвищенням саморегуляції. У старшому шкільному віці виявляються психологічні труднощі дорослішання: емоційна збудливість, суперечливість рівня домагань і образу "Я". Усе це зумовлює велике значення розвитку емоційно-почуттєвої сфери у процесі формування особистості старшокласника. При цьому системного вивчення проблеми розвитку емоційно-почуттєвої сфери старшокласників досі не було.

Сучасний стан освіти потребує пошуку нових підходів до організації навчально-виховного процесу в школі, здатних створити умови для виховання особистості та розвитку індивідуальності учня. Навчально-виховний процес повинен забезпечувати активну пізнавальну діяльність дитини й розвиток різних сфер її індивідуальності. Численні психолого-педагогічні дослідження свідчать, що формування інтелектуальної та мотиваційної сфер школяра неможливе без розвитку його емоційно-почуттєвої сфери (Н. Дерунова, В. Максимова, Н. Симонова).

З емоційним благополуччям дитини пов'язана оцінка нею самої себе, своїх здібностей і моральних якостей. Емоції, які виникають у процесі навчально-виховної діяльності учня, впливають на його інтелектуальний розвиток [7]. Сутність організації навчально-виховної діяльності полягає у створенні умов, за яких індивід стає суб'єктом процесу навчання. Такі вчені, як А. Макаренко, В. Сухомлинський, Ш. Амонашвілі, А. Лутошкін, Є. Ільїн, вивчали важливість впливу емоційної атмосфери навчальних занять на розвиток особистості, її пізнавальну активність, творче мислення.

Оскільки навчально-виховна діяльність школяра зумовлена його взаємодією з іншими людьми, з різними об'єктами і предметами, в процесі якої завжди існує індивідуально забарвлене ставлення до середовища, то необхідно зрозуміти, що навчальна діяльність є також і емоційно-почуттєвою діяльністю.

Вольова емоційна атмосфера, життєрадісний настрій створюють сприятливі умови для навчання і виховання, формування індивідуальних якостей школяра. Створюючи позитивний емоційний настрій, можна домогтися активнішого ставлення до діяльності, а отже, поліпшення її результативності. За наявності емоцій помірного та високого рівня інтенсивності відзначаються чіткі зміни в пізнавальних процесах, тобто з'являється сильна тенденція до сприйняття того, що відповідає домінуючій емоції. При цьому зміст матеріалу, який сприймається, підсилює і зміцнює емоцію, а це ще більше зміцнює тенденцію до зосередження на змісті, яка викликала цю емоцію [7].

При організації навчально-виховного процесу необхідно створити умови для того, щоб мотив навчання й особистісне прийняття цілей учнями стали домінуючими. На думку Л. Божовича, для цього навчальна діяльність повинна містити елемент новизни. Автор вважає, що спочатку потреба в нових враженнях містить у собі можливість не тільки свого власного якісного розвитку, а й можливість спонукати розвиток специфічно людських форм психіки школяра. На думку дослідників емоційної сфери, якщо процес навчання набуває особистісного сенсу для дитини (вона дізнається з цікавістю невідомі факти, отримує уявлення про світ тощо), то він позначається на її прагненнях, веде до зміни її запитів. І це впливає на емоційно-почуттєву сторону особистості дитини.

Якщо змінюються умови діяльності, життя, функціонування мотиваційних станів, то разом з ними утворюються емоції та інші складові емоційно-почуттєвої сфери. С. Рубінштейн вважав, що емоційна сфера не піддається довільному формуванню. Автор доводив, що не можна довільно, безпосередньо викликати ті чи інші емоційні стани. Але їх можна стимулювати опосередковано, можна побічно спрямовувати і регулювати через посередництво діяльності, в якій вони і виявляються, і формуються. На думку О. Гребенюка, емоційна сфера формується також у процесі спілкування за допомогою прийомів атракції та інших засобів [1].

У процесі навчання важливо забезпечувати виникнення позитивних емоцій щодо навчально-виховної діяльності, її змісту, форм і методів здійснення. Емоційний стан завжди пов'язаний з переживанням душевного хвилювання, співчуття, радості, гніву, подиву. Сприятливі емоційні стани впливають на особистісний розвиток старшокласників і включення їх у продуктивну діяльність, сприяють формуванню пізнавальної активності, творчого мислення, полегшують процес сприйняття нового матеріалу. До сприятливих емоційних станів ми зараховуємо радість, емоційний комфорт, почуття задоволення, радісне хвилювання і нетерпіння, емоційний інтерес, бадьорість, натхнення [2]. Несприятливі емоційні стани дають відчуття дискомфорту і неблагополуччя, вони є об'єктом педагогічного впливу вчителя, тобто впливу, якому підпорядковуються цілі особистісного розвитку старшокласника. Основне завдання, яке стоїть перед педагогом, полягає в тому, щоб несприятливі емоційні стани, які виникають у конкретній ситуації, не трансформувалися в стійкі якості особистості, які багато в чому визначають особливості емоційно-почуттєвої сфери.

Однією з умов стимулювання емоційного інтересу учнів є життєвість досліджуваного матеріалу, оскільки людину завжди більше цікавить те, що вже закріплено в її досвіді. Навчання, яке побудоване на вивченні навколишнього життя і текстів, які описують його, сприяє нестримній потребі дізнатися більше, ширше і глибше аналізувати свої знання [4]. Життєві явища дають матеріал для активної роботи розуму й емоцій, сприяють тому, що школяри включаються в діяльність із спрагою нового. Цю проблему вивчали такі вчені, як В. Водовозов, К. Ушинський, С. Шацький. Наступною умо-

вою є цікавість, тобто використання об'єктивно привабливих властивостей предметів, явищ, подій, процесів (яскравий факт, несподіване порівняння, парадокс тощо). К. Ушинський застерігав від підміни цікавості розвагою, яка виховує неробство думки, порожнечу в душі й ліню. Він вважав, що процес навчання повинен бути пов'язаний з роботою серйозної думки учнів.

Також одним із засобів формування емоційно-почуттєвої сфери є наочні прийоми навчання, тобто демонстрація об'єктів, які привертають увагу: картин, фотографій, малюнків тощо. П. Каптерев писав про те, що тонке око, гостре вухо і чутливість до зовнішніх вражень посилюють увагу і допитливість особистості на шляху створення та зміцнення відповідних інтересів [7].

Важливим прийомом, який входить до методу емоційного стимулювання навчання, можна назвати створення на уроці ситуацій цікавості – введення в навчальний процес цікавих прикладів, дослідів, парадоксальних фактів. Незвичайна побудова пояснення, несподіваний захопливий початок допомагають зацікавити учнів (наприклад, проблемне формулювання теми уроку [6]).

Для створення емоційних ситуацій у ході уроку велике значення має художність, яскравість, емоційність мови вчителя. Без усього цього мова вчителя, звичайно, залишається інформативно корисною, але не реалізує належною мірою функцію стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів. Я. Коменський вважав, що педагог повинен такою мірою володіти словом, яка забезпечує повну увагу з боку учнів. Мова викладача, на його думку, повинна бути точною, ясною, яскравою і привабливою для учнів. Стиль викладання вчителя може викликати в учня тривогу, почуття занепокоєння, страх перед відповіддю біля дошки тощо. Тому завдання вчителя полягає в застосуванні таких форм роботи на уроці, щоб зняти тривожний стан. Це можуть бути індивідуальні завдання, що дають змогу підвищувати самооцінку учня і знаходити ситуації, в яких він кращий. Стиль педагогічної діяльності багато в чому визначається особистістю викладача у всьому різноманітті психологічних рис. Це є необхідною умовою формування емоційно-почуттєвої сфери учнів [2]. Н. Корф вважав, що важливою умовою формування емоційно-почуттєвої сфери в навчальному процесі є захопленість самого вчителя, тому що тільки в цьому випадку можна зацікавити дитину матеріалом, який справляє враження на почуття й уяву.

Основним джерелом інтересів до самої навчально-виховної діяльності є насамперед її зміст. Для того, щоб зміст мав особливо сильний стимулювальний вплив, він повинен відповідати цілій низці вимог, які сформульовані у принципах навчання (науковість, зв'язок з життям, систематичність і послідовність тощо). Однак є й деякі спеціальні прийоми, які спрямовані на підвищення стимулювального впливу змісту навчання на емоційно-почуттєву сферу учнів [1]. До них, насамперед, можна зарахувати створення ситуації новизни, актуальності, наближення змісту до важливих відкриттів у науці, техніці, до досягнень сучасної культури, мистецтва, літератури, до явищ суспільно-політичного внутрішнього і міжнародного життя. З цією

метою доцільно підібрати спеціальні приклади, факти, ілюстрації, які нині викликають особливий інтерес у всієї громадськості країни, публікуються в пресі, повідомляються по телебаченню й радіо. У цьому випадку учні значно яскравіше і глибше усвідомлюють важливість, значущість питань, які досліджуються, і від того ставляться до них з великою цікавістю.

Цінним методом стимулювання такого почуття, як цікавість до навчання, можна назвати навчальні та ділові ігри, які побудовані на цілеспрямованій, спеціально організованій груповій або міжгруповій діяльності, зворотного зв'язку між усіма учасниками, систему правил організації взаємодії педагога й учнів у процесі навчання. Функції гри у процесі навчання достатньо повно викладені в працях В. Андреева, М. Кларіна, О. Колесникової, Г. Селевко, П. Утехіна та ін [5]. До функцій гри входять такі функції, як дидактична, яка викликає інтерес і породжує пізнавальну активність на уроці, терапевтична, що сприяє створенню на занятті сприятливого клімату, мажорна, яка викликає різноманітні позитивні емоції, надихає на навчання, та багато інших.

Динамічність подій і явищ у грі виключає повторення, звичні враження, забезпечує новизну, несподіванку ситуацій, дій, що справляє сильний вплив на емоційно-почуттєву сферу кожного учня. Емоційність гри є збудником пізнавального інтересу, сприяє розвитку мотивації досягнення і спілкування. Таким чином, ігровий метод навчання активізує навчальну діяльність, що дає змогу створити умови для того, щоб учні відчули позитивний емоційний стан від пізнавального спілкування, знизити рівень тривожності, сформувати позитивне ставлення до навчальної діяльності [6].

До методів стимулювання позитивного емоційного інтересу ми зараховуємо також метод створення ситуацій пізнавальної суперечки, навчальних дискусій. Відомо, що в суперечці народжується істина. Але суперечка викликає і підвищений інтерес до теми. Наукові суперечки ведуться і на сучасному етапі розвитку науки. Включення учнів у ситуації наукових суперечок не тільки поглиблює їх знання з відповідних питань, а й мимоволі привертає їх увагу до теми, а на цій основі викликає позитивні емоційні стани. А ось метод аналізу життєвих ситуацій стимулює формування емоційно-почуттєвої сфери насамперед за рахунок тісного зв'язку знань з особистістю учня і його оточенням [4]. При цьому емоції стимулюються також у процесі висловлювання різних точок зору і їх колективного обговорення. Метод дискусії використовується в групових формах занять на семінарах-дискусіях, семінарах-практикумах, співбесідах з обговорення підсумків (або перебігу і методів) виконання завдань на практичних та лабораторних заняттях, коли учням потрібно висловлювати свої думки. Іноді практикуються і лекції-дискусії, коли лектор по ходу викладу матеріалу звертається до аудиторії з окремими питаннями, що потребують коротких і швидких відповідей. Ефективність методу дискусії вимірюється тим, наскільки вдалося активізувати емоційно-почуттєву сферу учнів і якою мірою це підвищило якість засвоєння, викликало емоційно забарвлений ін-

терес до досліджуваних питань і бажання ще глибше пізнати їх у процесі подальшої самостійної роботи з літературою.

Також Ю. Бабанський виокремлює метод створення ситуацій успіху, який знижує почуття невпевненості, страху в умовах сприятливого клімату на занятті. Цей метод особливо важливий у роботі з учнями, які відчують психологічні ускладнення у навчанні. Автор вважає, що без переживання задоволення від досягнення успіху неможливо по-справжньому розраховувати на повноцінний розвиток особистості учня, у тому числі його емоційно-почуттєвої сфери [3]. Ситуацію успіху можна створити шляхом диференціації навчальних завдань і допомоги учням; пропозиції завдань на вибір, подвоєних завдань, одне з яких доступне учню й рішення якого створює умови для виконання складнішого завдання. Ситуації успіху організовуються і шляхом заохочення проміжних дій школяра, тобто шляхом спеціального підбадьорювання його на нові зусилля. Важливу роль у створенні ситуації успіху відіграє забезпечення сприятливої морально-психологічної атмосфери під час виконання тих чи інших навчальних завдань. Сприятливий мікроклімат у навчанні знижує почуття невпевненості, страху. Стан тривожності при цьому змінюється станом упевненості.

Процес формування емоційно-почуттєвої сфери, безумовно, спирається не тільки на мотив пізнавального інтересу, а й на цілу низку інших мотивів, серед яких особливо значущими є мотиви обов'язку і відповідальності школярів. Ці мотиви дають учням змогу не тільки долати неминучі труднощі в навчанні, а й відчувати радість, почуття задоволення від подолання труднощів у навчанні.

Емоції, пов'язані з обов'язком і відповідальністю, формуються на основі застосування цілої групи методів і прийомів: роз'яснення школярам суспільної та особистісної значущості навчання, заохочення їх за успішне, сумлінне виконання своїх обов'язків, оперативного контролю за виконанням вимог і в необхідних випадках вказівки на недоліки, осуду, з тим щоб викликати більш відповідальне ставлення до навчання. Важливо наголосити, що методи і прийоми формування відповідальності в навчанні спираються на методи виховання школярів, що саме по собі підкреслює єдність процесів навчання і виховання [1].

Переконавання школярів у громадській значущості навчання передбачає розкриття ролі науки у формуванні емоцій, пов'язаних із суспільно орієнтованими переконаннями.

Особливо важливо роз'яснити старшокласникам роль науки як безпосередньої продуктивної сили в сучасному суспільстві. Демонстрація учням на переконливих прикладах того, що при зростанні загальноосвітнього кругозору значно підвищується продуктивність праці, створюються можливості для широкого прояву раціоналізації і винахідництва, інноваційного переобладнання виробництва, а на цій основі – і полегшення трудових процесів, що застосування науки веде до революційних змін на виробництві, – усе це найважливіші елементи формування розуміння суспільної

значущості праці. Розповіді, бесіди, лекції в цьому випадку набувають характеру методів стимулювання обов'язку в навчанні [7].

Завдяки контролю викладач отримує цінну інформацію не тільки про знання, уміння і навички учнів, а й, головне, про особистісні характеристики учнів, про їх психологічний стан, зміни в емоційно-почуттєвій сфері. Усі ці знання він повинен ураховувати при подальшій побудові навчально-виховного процесу і вдосконалювати систему контролю знань, умінь і навичок учнів, щоб підтримувати їх психічне здоров'я, адже розвиток фізичних, моральних та естетичних якостей учнів безпосередньо залежить від уважності вчителя і правильного вибору засобів і системи контролю знань.

Висновки. Отже, інноваційні та інтерактивні методи навчання дають змогу зробити навчально-виховний процес цікавішим, створити необхідну атмосферу доброзичливості, яка б сприяла розвитку всіх складових емоційно-почуттєвої сфери, до яких ми зараховуємо емоції, почуття, тривожність, самооцінку та переживання.

Список використаної літератури

1. Щукина Г.И. Проблемы познавательного интереса в педагогике / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1971. – 351 с.
2. Абрамян Н.Г. Влияние педагогического общения на познавательную сферу личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.Г. Абрамян. – М., 1996. – 18 с.
3. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника / П.М. Якобсон. – М. : Просвещение, 1966. – 180 с.
4. Панина Т.С. Современные способы активизации обучения / Т.С. Паниной, Л.Н. Вавилова. – М. : Академия, 2007. – 176 с.
5. Хруцкий Е.А. Организация и проведение деловых игр / Е.А. Хруцкий. – М., 1996.
6. Мочалова Н.М. Методы проблемного обучения и границы их применения / Н.М. Мочалова. – Казань, 1979. – 385 с.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Педагогика, 1950. – Т. 10. – 509 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Литвинова В.Ю. Анализ научных подходов к формированию эмоционально-чувственной сферы учащихся в учебно-воспитательной деятельности

В статье проанализированы научные подходы к формированию эмоционально-чувственной сферы учащихся в учебно-воспитательной деятельности. Освещена деятельность развития эмоционально-чувственной сферы современных учеников.

Ключевые слова: эмоционально-чувственная сфера, эмоциональная атмосфера, положительные эмоции, чувства, учебно-воспитательная деятельность.

Litvinova V. Analysis of scientific approaches to the formation of emotional and sensual sphere students in educational activities

The article analyzes the scientific approaches to the formation of emotional and sensual sphere students in educational activities. The activity of developing emotional and sensual sphere of today's students. The aim of modern training and education should be the development of all spheres of individual students. Interactive teaching methods and problem allow us to make more interesting learning activities, to form a motivational component of success, to intensify the emotional and sensual sphere students.

Key words: emotional-sensual sphere, emotional atmosphere, positive emotions, feelings, and educational activities.

ОСТАННІ ТЕНДЕНЦІЇ Й ПОДІЇ В УРЯДОВІЙ ПОЛІТИЦІ З ПИТАННЯ ОСВІТИ В ЯПОНІЇ

У статті проаналізовано зміни, яких зазнала освіта в Японії, та чинники, які сприяли її реформуванню, починаючи з другої половини XIX ст.; обґрунтовано необхідність участі України в міжнародних дослідницьких проектах як однієї з умов проведення ефективного реформування галузі освіти.

Ключові слова: освіта в Японії, реформи освіти, міжнародна дослідницька програма PISA.

За останніми результатами Європейського соціального дослідження (the European Social Survey – ESS) Україна належить до групи країн із дуже низьким рівнем задоволеності освітою. Учені роблять висновок, що негативна оцінка зумовлена такими чинниками, як задоволеність життям і довіра до соціальних інститутів, які є головними детермінантами оцінювання системи освіти в Україні. Однак ця проблема не є суто українською. Вона має більш глобальний характер і зумовлена як чинниками національного рівня, так і цивілізаційними змінами.

Японія зовсім не випадково перебувала у верхній частині міжнародних рейтингів у галузі освіти від самого початку проведення досліджень. Уряд постійно розробляє реформи щодо поліпшення і без того вражаючого рівня продуктивності системи, особливо зважаючи на те, які навички будуть потрібні людині в майбутньому. Тому вивчення й аналіз ефективної японської системи освіти, яка впродовж багатьох десятиріч нагромадила значний позитивний досвід, може сприяти подоланню низки проблем і вирішенню питань, які є актуальними для сучасної системи освіти в Україні.

Дослідженням реформування японської системи освіти займалися О. Железняк, І. Зязюн, Г. Котій, С. Маркарьянц, О. Озерська, В. Оржехівський, Т. Павлова, М. Родіонов, С. Судзукі та ін. Однак поза увагою багатьох дослідників залишилось обґрунтування зв'язку між участю країни в міжнародних дослідницьких програмах і висновками, які робив уряд щодо реформування галузі освіти. Таким чином, не достатньо вирішеною частиною загальної проблеми є аналіз нововведень, які японський уряд тривалий час робить на основі міжнародних тестувань. Отже, з метою отримання прикладу ефективного реформування системи освіти у Японії в сучасних умовах доцільним вважаємо проведення детального аналізу змін у галузі японської освіти та їх чинників у хронологічному порядку.

Метою статті є визначення напрямів і передумов реформування освіти в Японії, починаючи з другої половини XIX ст.

Досить висока громадська оцінка системи освіти, як свідчать результати ESS, адекватно відображає рівень освіти й підтверджується результа-

тами учнівського тестування the Programme for International Student Assessment (далі – PISA), що проходить під егідою Організації економічного співробітництва та розвитку – ОЕСР (Organization for Economic Cooperation and Development – OECD). Слід зазначити, що сьогодні існує низка міжнародних моніторингових досліджень якості освіти, спрямованих на порівняння рівня знань серед учнів і студентів з різних дисциплін і на різних етапах навчання [6].

Україна, на відміну від Японії, не бере участі в жодному з дослідницьких проєктів, окрім The Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS), “позбавляючи і політиків, і управлінців, і громадян загалом можливості достеменно знати й розуміти процеси соціальної диференційованості освітніх можливостей, механізми відтворення освітньої нерівності в Україні на тлі інших, а відтак сумнівними видаються перспективи ефективного реформування галузі освіти” [5, с. 13]. Дані програми PISA сприймаються як об’єктивна оцінка місця окремої країни в європейському та глобальному освітньому просторі. Для країн-учасниць результати дослідження стають підґрунтям для неупередженого оцінювання наявного стану системи освіти, опрацювання й реалізації адекватної стратегії й тактики реформування галузі [5, с. 21]. Започаткована у 2000 р. програма PISA становить систему оцінок досягнень 15-річних учнів у навичках читання та розуміння тексту, математиці і природничих науках. Метою проєкту є не стільки визначення рівня засвоєння учнями шкільних програм, скільки оцінювання здатності підлітків застосовувати отримані в школі знання й навички в життєвих ситуаціях. Дослідження проводиться раз на три роки. До проєкту долучилося вже 70 країн світу. У 2012 р. ОЕСР опублікувала звіт “Уроки, які винесла Японія завдяки PISA. Країни з високими показниками й успішні реформатори у сфері освіти”, у якому, аналізуючи переваги системи освіти Японії, іншим країнам пропонується навчатися на її прикладі. Японія є країною, яка демонструє один із найкращих результатів серед країн – членів ОЕСР перевірки якості читання, математичних навичок і рівня знань із природничих наук, у цій країні учні в середньому набрали 529 балів. Цей показник вищий за середній по ОЕСР (497 балів) і робить Японію однією з найсильніших країн – членів ОЕСР за рівнем навичок учнів [8].

З другої половини XIX ст. японська система освіти двічі зазнавала докорінних змін. Спочатку в епоху Мейдзі (1868–1912) була скасована дуальна система приватних шкіл (окремо існували спеціальні школи для самураїв і школи для інших верств населення) і створена державна система загальної освіти для всіх дітей (запроваджено обов’язкову чотирирічну освіту, а згодом термін обов’язкової освіти збільшено до 6 років). У той час значний вплив на формування японської системи освіти справляли європейські моделі. Водночас здійснювався достатньо суворий контроль з боку уряду, який узяв на свої плечі формування навчальних планів, програм і штату вчителів.

Друга реформа освіти була проведена невдовзі після закінчення Другої світової війни. Важливим завданням реформи було послаблення централізованого контролю над шкільним вихованням і змістом навчальних програм з метою не допустити використання освітніх установ для ремілітаризації Японії. Велика частина перетворень була здійснена в умовах американської окупації й під керівництвом союзних держав. Не дивно, що на перетворення величезний вплив справив американський досвід. Була заснована система освіти “6–3–3” (6 років – початкова школа, 3 роки – молодша середня школа, 3 роки – старша середня школа). Усі школи були передані у відання органів місцевого самоврядування, які обиралися. Крім того, обов’язковою стала 9-річна шкільна освіта і була помітно розширена система вищої освіти.

За словами О. Железняк, “проведення кожної реформи було викликане умовами, що створилися, і реформування системи освіти було відповіддю на виклики часу. Перша реформа була покликана ліквідувати розрив у розвитку систем освіти Японії і країн Заходу, друга – провести реформування системи освіти американським шляхом, забезпечити масову підготовку фахівців із середньою технічною освітою, які могли б відновлювати країну після Другої світової війни” [3].

До 1980 р. Японія змогла наздогнати найпередовіші промислово розвинуті країни, як економічно, так і в галузі системи освіти. Прийнятий у 1947 р. Основний закон про освіту було переглянуто у 2006 р. За цей час відбулися кардинальні зміни: середня тривалість життя чоловіків зросла з 50 до 79 років, а жінок – з 54 до 85 років. Коефіцієнт народжуваності знизився з 4,5 до 1,3. Рівень відвідуваності шкіл зріс з 43% до 98%, відвідуваність в університеті піднялася з 10% до 49%. Зміни відбулися й у розподілі відсотка населення, зайнятого в сільському господарстві на виробництві: 49% працездатного населення було зайнято в сільському господарстві, а 30% – у виробництві та суміжних галузях, на сьогодні менше ніж 5% працівників зайняті в сільському господарстві та більше ніж 67% зайняті у виробництві та суміжних галузях [7, с. 181]. У 1980-х рр. зросла критика системи освіти Японії. Упевненість в освіті похитнулася, й освіта зіткнулася з низкою проблем.

Прикладом такої недовіри батьків до освіти в офіційних державних школах могли бути результати дослідження Міністерства освіти, культури, спорту, науки і технології (Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, далі – МЕХТ), проведені в 1985 р., згідно з якими 16,5% учнів початкової школи та 44,5% учнів молодшої середньої школи додатково навчалися у приватних школах дзюку (Juku). У 1986 р. батьки сплатили за навчання в цих приватних закладах 870 млрд ієн (приблизно 6,5 млрд дол. США) [2, с. 184–185]. Наступне опитування МЕХТ від 1993 р. свідчить про те, що 23,6% учнів початкової школи та 59,5% учнів молодшої середньої школи додатково відвідували приватні школи. Крім того, ця ситуація також пов’язана із занадто великою конкуренцією під час зарахування до кращих шкіл, а після закінчення середньої школи – до кращих університетів.

Як зауважує О. Бондарь, “і батьки, і самі школярі вважають, що вкладання в школах не забезпечує здобуття належного рівня знань”. Унаслідок цього більшість школярів паралельно (після школи) відвідують дзю-ку або йобіко (підготовча школа). Це приватні школи, спрямовані на підготовку дітей до вступу до університетів, які нині переживають бум. Це дійсно японський феномен, і чимало провідних осіб держави піддавало його критиці, проте він продовжує існувати” [1, с. 280].

Отже, ситуація, що склалася, вимагала подальшого реформування системи освіти, тобто проведення *третьої освітньої реформи Японії*. Нижченаведені факти свідчать про позитивні перетворення, яких намагалося досягти МЕХТ на шляху до неперевершеного рівня освіти.

У 1984 р. у відповідь на такі проблеми, як насильство в школі, залякування, занадто велика конкуренція, послаблення соціальної солідарності, зниження виховної функції сім'ї завдяки поширенню нуклеарної (простой) сім'ї і зростанню урбанізації, було засновано й зібрано Національну раду з освітньої реформи для обговорення реформ на ХХІ ст. Рада повинна була звітувати безпосередньо прем'єр-міністру, до її складу увійшло 25 висококваліфікованих спеціалістів, які мали проаналізувати стан освіти й розробити рекомендації щодо проведення майбутньої реформи. Зокрема, низку політичних рекомендацій було розроблено щодо принципу поваги до індивідуальних потреб у галузі освіти, переходу до системи безперервного навчання та щодо заходів у відповідь на інтернаціоналізацію та розвиток інформаційного суспільства. У доповіді 1987 р. було визначено напрями політики на подальші роки. З цього часу план реформи неодноразово дороблявся та затверджувався.

У 1989 р. було переглянуто курс навчання, а з 1992 р. введено новий, кінцевою метою якого було закладання основ безперервного навчання та розвитку незалежних і всебічно вихованих особистостей, готових до вимог ХХІ ст. З 2000 р. було впроваджено декілька реформ для того, щоб сприяти ініціативам місцевих рад з освіти відповідно до плану реформи децентралізації. Була заснована Національна комісія з реформи освіти для обговорення основних питань освіти з метою сприяння розвитку творчих здібностей учнів. Її пропозиція містила перегляд Основного закону про освіту та планування освітянської політики.

Великий інтерес до розроблення реформи освіти виявили всі верстви японського суспільства. До вересня 2002 р. у Японії було зібрано понад 5300 думок і пропозицій, що стосуються вдосконалення наявної системи освіти, більшість із них також була врахована при розробці проекту третьої реформи освіти [3].

У 2002 р. міністр освіти презентував “Заклик до Освіти”, який став ключовим довідником для шкіл, що вводили переглянутий курс навчання, та висунув прохання до шкіл діяти ініціативно з метою покращення академічної успішності учнів. Введення курсу навчання від 1998 р. було завершено.

У 2003 р., відповідно до пропозиції від Національної комісії з реформи освіти, Центральна рада з освіти надала політичні рекомендації до перегляду Основного закону про освіту та створення плану дій щодо просування освіти. Курс навчання знов було частково переглянуто й уведено новий, у якому наголошувалося на тому, що у курсі навчання містяться мінімальні вимоги, а для більш успішних учнів можна розробляти розширений курс.

З метою перебудови системи освіти, яка б відповідала вимогам XXI ст., у 2006 р. прем'єр-міністром була заснована Рада з перебудови освіти. Її завданням було зробити внесок у подальший перегляд курсу навчання та реформи наступних років, включаючи 2007 р. До Основного закону про освіту були внесені поправки щодо включення “поваги до традицій та культури” і “громадського духу” як цілей освіти, водночас зберігалась мета “побудови характеру”. Також був заснований Основний план розвитку освіти.

Як зазначає О. Железняк, “перегляд старого й ухвалення “Нового Основного закону про освіту” стало важливою подією. Цей закон не переглядався понад 60 років, з 1947 р. У Новому Основному законі про освіту, затвердженому в грудні 2006 р., основний акцент робиться на посиленні патріотичного виховання молодого покоління” [3].

Відповідно до зміненого Основного закону про освіту, у 2007 р. було введено низку реформ, які включали зміну цілей кожного з типів шкіл, а також наказ стосовно поновлення сертифікатів викладача кожні 10 років.

Слід зауважити, що одним із постулатів третьої реформи було проголошено необхідність підвищити якість підготовки педагогів (готувати здібних, творчих педагогів-професіоналів; упровадити бонуси і спеціальну систему заохочень для видатних учителів; встановити порядок, згідно з яким педагоги могли б набувати виробничого досвіду в різних навчальних закладах; уживати необхідних заходів стосовно некомпетентних викладачів, включаючи тимчасове усунення їх з посади).

У 2008 р. курс навчання було переглянуто і з 2011 р. введено новий. Він мав на меті гармонізацію вивчення базових знань і вмінь, виховання творчого мислення та навичок у прийнятті рішень і самовираженні, водночас передбачалося збільшення кількості навчальних годин та покращення змісту дисциплін. Окрім того, вперше була введена іноземна мова для п'ятого та шостого класів. Спираючись на зміни в Основному законі про освіту, членами кабінету міністрів був узгоджений Основний план розвитку освіти. Уперше подібний план задіяв увесь уряд у просуванні освітянської політики всеохоплюючим і запланованим способом, надаючи цілі для досягнення на період наступних 10 років.

Як зазначалося вище, однією з причин проведення третьої реформи освіти була недовіра з боку батьків до якості освіти в офіційних державних школах. Саме тому одним із постулатів останньої реформи було створення шкіл, які б користувалися довірою з боку батьків і місцевих громад. Задля

досягнення цієї мети було впроваджено систему оцінювання діяльності шкіл; відновлено діяльність шкільних рад з метою участі батьків у житті школи й обміну інформацією між батьками; засновано нові типи шкіл, що задовольняють потреби різних районів країни і різних верств населення.

Реформа ще не завершена і триватиме. У 1984 р. прем'єр-міністр Накасонє зауважив, що “освітню реформу не можна провести швидко, щоб реформувати систему, потрібен тривалий час. Результати реформ будуть помітні не раніше ніж за 20–30 років” [3].

Розглянемо деякі результати учнів у міжнародних тестуваннях PISA та нововведення, зроблені МЕХТ на їх основі.

У 2001 р. оприлюднено результати тестування PISA 2001 р., згідно з якими учні в Японії були одними з найкращих з математики та природничих наук і наближені до кращих у читанні.

У 2004 р. оприлюднено результати тестування PISA 2003 р. Учні в Японії показали середній результат серед країн ОЕСР з читання, водночас залишились одними з найкращих у математиці та природничих науках.

У 2005 р. у відповідь на результати PISA 2003 р. МЕХТ закликала покращити навички читання за допомогою встановлення основних цілей на рівні Міністерства, Рад з освіти та шкіл, а також завдяки наданню документа з методів викладання, щоб покращити якість підготовки вчителів.

З метою здійснення ефективного контролю результатів навчання учнів у 2007 р. було проведено Національне оцінювання академічних здібностей, яке щорічно проводиться й нині для того, щоб переглянути й покращити політику освіти у відповідь на рекомендації Центральної ради з освіти, яка визнала спад у результатах учнів у міжнародних і домашніх тестуваннях. Були оприлюднені результати PISA 2006 р. Учні в Японії показали середні досягнення серед країн ОЕСР, кращі за середні в математиці та наближені до кращих у природничих науках. Показники з математики погіршились порівняно з результатами тестування PISA 2003 р.

У 2010 р. оприлюднено результати PISA 2009 р. Учні в Японії показали наближені до кращих результати в читанні та природничих науках і результати, кращі за середні серед країн ОЕСР, у математиці. Особливо покращено було досягнення в читанні [7, с. 184–185].

Отже, уряд Японії оперативно реагує на всі соціальні й економічні зміни, впроваджуючи відповідні реформи у процес навчання. Зокрема, підґрунтям для останніх змін, як і було зазначено вище, стають результати не тільки внутрішніх оцінювань знань учнів, а й передусім результати міжнародних дослідницьких програм, які дають змогу адекватно оцінити рівень знань учнів у міжнародному масштабі.

Висновки. Проведення кожної з трьох реформ освіти в Японії було викликане сучасними умовами, і зміни в системі освіти були потрібні суспільству на кожному етапі розвитку. Завдяки постійним зусиллям працівників освіти вдалося покращити національні освітні стандарти. Останні освітні реформи розробляються як рушійна сила соціального прогресу у

створенні людських ресурсів, які зможуть прокласти курс у ХХІ ст. Незважаючи на те, що досягнення японських учнів під час міжнародних тестувань завжди були серед найкращих і лише інколи середніми, уряд Японії уважно стежить за всіма змінами та своєчасно здійснює ефективне реформування галузі освіти. Таким чином, позитивний досвід Японії у сфері освіти може бути цікавим і корисним для України в розробленні концепції щодо подальшого реформування системи освіти.

Перспективність подальшого дослідження полягає в детальнішому розкритті змін, яких зазнала початкова, середня й вища освіта в Японії в результаті третьої реформи, а також їх вплив на навчальний план як результат упровадження нового курсу навчання.

Список використаної літератури

1. Бондарь А.И. Все о Японии / А.И. Бондарь. – Х. : Фолио, 2008. – 543 с.
2. Вайтхилл А. Японская система менеджмента / А. Вайтхилл. – М. : Интернет-трейдинг, 2006. – 248 с.
3. Железняк О. О трех реформах образования в Японии [Электронный ресурс] / О. Железняк. – Режим доступа: <http://eurekanext.livejournal.com/1945.html>.
4. Маркарьянц С. Япония: государственная политика в области образования [Электронный ресурс] / С. Маркарьянц. – Режим доступа: http://vasilievaa.narod.ru/ptpu/-15_2_98.htm.
5. Оксамитна С.М. Соціальна диференціація освітніх можливостей за результатами міжнародного проекту PISA: Досвід для України / С.М. Оксамитна, А.А. Васильченко // Наукові записки. Соціологічні науки. Національний університет “Києво-Могилянська академія”. – 2009. – Т. 96. – С. 13–21.
6. Щудло С.А. Удовлетворенность системой образования: Польша, Россия и Украина (сравнительный анализ) [Электронный ресурс] / С.А. Щудло, П. Долгош // Информационно-гуманитарный портал “Знание. Понимание. Умение”. – Режим доступа: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/1/Shchudlo_Dlugosz_Satisfaction-with-Educational-System/.
7. Lessons from PISA for Japan, Strong Performers and Successful Reformers in Education [Electronic Resource]: OECD Publishing. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264118539-en>.
8. OECD. Better Life Index. [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/ru/countries/japan-ru/>.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2014.

Лученко О.А. Последние тенденции и события в государственной политике по вопросу образования в Японии

В статье проанализированы изменения, произошедшие в системе образования Японии, и факторы, которые способствовали её реформированию, начиная со второй половины XIX ст.; обоснована необходимость участия Украины в международных исследовательских проектах как одного из условий проведения эффективного реформирования отрасли образования.

Ключевые слова: образование в Японии, реформы образования, международная исследовательская программа PISA.

Luchenko O. Recent trends and developments in government policies in education in Japan

The article analyzed the changes that occurred in the educational system of Japan and factors that promoted its reforms since the second half of the 19th century. The necessity of taking part in the Programme for International Student Assessment as a condition for a successful education reform was substantiated for Ukraine. The article summarizes the key

strengths of the country's education system and suggests what Ukraine could learn from Japan's example.

It is no accident that Japan has been at or near the top of the international rankings on education surveys since they began. The country has regularly reformed its education system since the Meiji Restoration in the mid-19th century. The article reviews Japan's history of education reform as a backdrop to current reform efforts.

By the 1980s, Japan had caught up with the most advanced industrialized nations, both economically and with regard to its education system. During the 1980s there was a growing chorus of criticism about education system in Japan. Thus in 1984 in response to the decline in learning environments related to problems such as school violence, bullying, too much competition, declining educational function of the family, growing urbanization etc. the National Council on Educational Reform was established and convened to discuss a comprehensive reform for the 21st century. In-depth description of major developments in Japan's third education reform trajectory is provided in the article. When the Fundamental Law on Education was revised in 2006, much had changed since the law was adopted in 1947. It was amended to include "respect for tradition and culture" and "public spiritedness" as educational objectives and to establish the Basic Plan for the Promotion of Education.

Key words: *education in Japan, education reforms, the Programme for International Student Assessment (PISA).*

МОТИВИ ЯК УСВІДОМЛЕНІ СПОНУКАННЯ ДО ЗАНЯТЬ ФІТНЕСОМ ЖІНОК ВІКОМ 18–35 РОКІВ

У статті висвітлено особливості мотиву та мотивації людини, визначено їх роль в оздоровчій діяльності. Мотиви розглянуто як усвідомлені спонукання до занять фітнесом жінок віком 18–35 років; мотивацію – як специфічний вид психічної регуляції їхньої поведінки та діяльності. Встановлено, що мотивація до занять фітнесом зазнає вікових змін: у віці 18–23 років найбільше значення для жінок мають естетичні мотиви; у віці 24–35 років – мотиви здоров'я.

Ключові слова: мотиви, мотивація, діяльність, фітнес, жінки.

Активне ставлення до навколишнього світу становить одну з головних особливостей людини. Форми прояву людської активності різні. До них належить широкий спектр дій, вчинків і діяльності людей. Загальною підставою, яка об'єднує всі види активного ставлення індивідуумів до реальної дійсності, є те, що дії людини виникають не спонтанно. Це складний соціальний, психофізіологічний процес, який має конкретну основу. При цьому формувальним і таким, що направляє початком будь-якої активності є її мотив, який спонукає до дії, вчинку, діяльності [1].

Визначення найбільш значущих мотивів, що спонукають людину до занять фізичними вправами, ведення здорового способу життя, має велике значення, тому що дає змогу:

– використовувати їх для активізації тренувального процесу, формування свідомого ставлення до занять, розуміння своїх потреб тими, хто займаються;

– актуалізувати найважливіші мотиви під впливом різних форм оздоровчих занять, що, у свою чергу, дає змогу підтримувати поведінкову активність не тільки у спортивному залі, а й поза його межами.

Мета статті – теоретико-експериментальне обґрунтування та конкретизація мотивів як усвідомлених спонукань до занять фітнесом жінок віком 18–35 років.

Відповідно до мети було поставлено такі завдання дослідження:

1) проаналізувати наукову та науково-методичну літературу з проблеми дослідження та з'ясувати сутність понять “мотив”, “мотивація” й визначити їх характерні особливості;

2) визначити найбільш значущі чинники, що спонукають жінок віком 18–35 років до занять фітнесом;

3) з'ясувати мету занять, що ставить собі кожна з жінок, яка бажає займатися фітнесом, перебуваючи у віці від 18 до 35 років;

4) виявити причини, що заважають жінкам віком 18–35 років, на їхню думку, мати гарний зовнішній вигляд.

Розглянемо сутність понять “мотив” і “мотивація” та їх характерні особливості.

Мотив – це те, що рухає живою істотою, заради чого вона витрачає свою життєву енергію. Роль мотиву полягає в тому, щоб надати поведінці імпульсу і спрямованості до мети (Е.П. Ільїн) [2].

Л.П. Гримак, характеризуючи мотив як усвідомлене спонукання до певного образу дій, зазначає, що сам по собі мотив не є причиною ціле-спрямованих дій. Він лише результат відбиття у психіці потреб організму, що викликані зовнішніми та внутрішніми явищами [3].

Деякі вчені визначають мотив як стан, що виникає на основі зв’язків, які встановлюються між суб’єктом і об’єктом.

Отже, більшість науковців розглядають мотив як спонукання, потребу, мету, намагання, властивість особистості, певний стан.

Мотив спонукає людину до діяльності, спрямовуючи її на задоволення певної потреби. Потреби формують поведінку людини, стають внутрішніми збудниками її діяльності.

Мотивувати людину означає торкнутися її важливих інтересів, створити для неї умови для реалізації її в процесі життєдіяльності. На думку А. Маслоу [4], люди мотивовані для пошуку важливих цілей, і це робить їхнє життя значним і осмисленим. Однак, якщо метою визначається те, що повинна робити людина, до досягнення чого вона прагне, то мотивами характеризуються причини цього прагнення. Мотиви дають змогу зрозуміти, чому саме ставляться ті або інші цілі, розвивається прагнення до їх досягнення [2]. Сприймання мотиву особистістю означає, що він наділений для неї певним життєвим смислом.

Психологія активності передбачає, що особистість не тільки критично ставиться до своїх мотивів, а й співвідносить їх з власними життєвими смислами, робить мотиви об’єктом управління і регуляції.

Мотиви, як і цілі, є потужними психічними силами або чинниками, що регулюють діяльність. Регулятивна сила мотивів полягає в тому, що вони впливають на волю, яка, за І.М. Сеченовим, являє собою діяльнісний аспект розуму і моральних відчуттів, що управляє людськими діями і вчинками.

Науково доведено, що успішність будь-якої діяльності багато в чому визначається характером спонукання до неї, тобто тим, що штовхає людину до реалізації тієї або іншої дії, а отже, мотивом, який визначається як особистий стан людини, що змушує її діяти у певному плані або бездіяти. Відсутність мотивів до діяльності є душевною трагедією, що порушує всі життєві підвалини.

Регулятивна сила мотивів виявляється в їх активувальному впливі, що підтримує і стимулює інтелектуальні, моральні, вольові та фізичні зусилля людини, пов’язані з досягненням мети.

Мотиви формуються, закріплюються, змінюються, згасають або актуалізуються під впливом об'єктивних умов життя, діяльності, організованого процесу навчання і виховання людей.

Значно ширшою за мотив є мотивація, що має подвійний сенс. З одного боку, мотивація – це система чинників, що впливають на поведінку людини (потреби, інтереси, цілі, наміри, прагнення тощо). З іншого – це процес, який стимулює і підтримує поведінкову активність на певному рівні.

За Р.А. Пілоян, частіше за все мотивація характеризується як сукупність причин психологічного характеру, що пояснюють поведінку людини, її початок, спрямованість і активність. Мотивація – це специфічний вид психічної регуляції поведінки і діяльності. У широкому значенні слова мотивація визначає поведінку. Мотивація є збуджувачем діяльності, її “пружиною”. Від невмотивованої людини не можна чекати великої віддачі у будь-якій справі [1].

С.Л. Рубінштейн визначає мотивацію як співвідношення внутрішніх умов із зовнішніми, тобто співвідношення потреб з її об'єктом [5].

Відповідно до теорії діяльності, яка дає змогу зрозуміти механізм формування мотивації, мотивація виникає при поєднанні, частіше за все підсвідомому, потреб індивіда і його здібностей з предметом конкретної діяльності. Це приводить особу до розуміння значення заняття конкретною діяльністю, в тому числі й фізкультурно-оздоровчою, і допомагає виникненню системи цілей, спрямованих на оволодіння її предметом.

Отже, особливістю мотивації є те, що вона не є причиною цілеспрямованих дій, проте прямо впливає на діяльність і спонукає до неї.

Серед багатьох моделей мотивації найефективнішою для використання у практичній діяльності визнана комбінована особово-ситуаційна модель, на підставі якої Д.А. Леонтьєвим було розроблено п'ять рекомендацій:

- на мотивацію тих, хто займається, впливають як ситуаційні, так і особисті чинники;
- важливо знати мотиви, що спонукають до занять спортом;
- необхідно “констатувати” ситуації, які б задовольняли потребам (запитам) тих, хто займається;
- важливо усвідомити свою роль як викладача, тренера або інструктора з фізичної підготовки в мотиваційному середовищі;
- необхідно модифікувати поведінку з тим, щоб змінити небажані мотиви учасників [6].

Необхідно зазначити, що мотивація – широке поняття, що охоплює складний процес управління спрямуванням та інтенсивністю зусиль людини.

За А.М. Леонтьєвим, вона є тим складним механізмом співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, що визначає

виникнення, спрямування, а також способи здійснення конкретних форм діяльності [7].

Особливе місце у психологічному забезпеченні оздоровчої діяльності посідає мотивація, що спонукає людину до занять фізичними вправами, здорового способу життя, дотримання принципів раціонального харчування, систематичної і наполегливої праці над собою, над своїм тілом.

Для визначення найбільш значущих чинників, що спонукають жінок віком 18–35 років до занять фітнесом, нами було проведено анкетування, в якому брали участь 126 жінок відповідного віку. Респондентам необхідно було обрати варіанти відповідей на запитання “Які чинники спонукали мене займатися фітнесом?”

Результати анкетування, проведеного серед жінок, які вперше прийшли на заняття фітнесом, дають змогу зробити такі висновки. До основних чинників, що спонукали жінок до таких занять, належать:

- бажання гарно виглядати в очах, тих хто їх оточує (74%);
- подобаються заняття (61%);
- зайва вага (56%);
- невідповідність нормі деяких параметрів статури (49%);
- “сидячий” спосіб життя (35%).

Незважаючи на те, що зайва вага тіла була виявлена у більшості респондентів, як зазначено вище, проте усвідомлена потреба в рухах у них ще не сформована повною мірою (39%).

Для виявлення мети занять, що ставить собі кожна з жінок, яка бажає займатися фітнесом, респондентам необхідно було обрати варіанти відповідей на запитання “Яка мета моїх занять фітнесом?”.

За результатами анкетування, метою занять фітнесом для жінок 18–35 років є:

- бажання гарно виглядати (80%);
- бажання гарно рухатися (72%);
- мати правильну поставу (66%);
- виправити статуру (40%);
- мати можливість носити модний одяг (35%), що характеризує *естетичні мотиви*;
- зміцнення м’язів (68%);
- підвищення функціональних можливостей організму (62%);
- отримання емоційної розрядки (56%);
- зміцнення стану здоров’я (55%);
- для хорошого самопочуття (49%);
- активний відпочинок (40%), що характеризують *мотиви здоров’я*;
- знадобиться у житті (53%) – засвідчує про невизначеність конкретних мотивів.

Для з’ясування причин, що заважають жінкам віком 18–35 років, на їхню думку, мати гарний зовнішній вигляд, респондентам необхідно було

обрати варіанти відповідей на запитання “Що заважає мені мати гарний зовнішній вигляд?”.

До основних причин, які заважають жінкам 18–35 років мати гарний вигляд, вони зараховують такі, які пов’язані з:

- особливостями вияву вольової сфери (лінь, відсутність сили, волі (48%));
- способом життя та відсутністю відповідальності за своє здоров’я (низька рухова активність – “сидячий” спосіб життя (45%));
- звичкою багато їсти між основними прийомами їжі (38%);
- звичкою багато спати (15%) та спати вдень (14%);
- відсутністю знань щодо правильного харчування (29%);
- слабкою обізнаністю з питань оздоровчої фізичної культури (незнання методики занять фізичними вправами (26%)).

Результати проведених досліджень також засвідчують, що мотивація до занять фітнесом зазнає вікових змін. Так, у віці 18–23 років найбільше значення мають естетичні мотиви; у віці 24–35 років – мотиви здоров’я (оздоровчі).

Згідно з результатами досліджень Є.А. Захаріної, підвищення мотивації до рухової активності сприяє підвищенню рівня фізичного стану тих, хто займається фізичною культурою, зниженню гострої захворюваності [8], тому діагностика та подальше підвищення мотивації є важливою складовою занять фітнесом.

Висновки. Отже, визначення мотивації до занять фітнесом є однією з важливих умов, що покращує цілеспрямованість і результативність таких занять для жінок щодо поліпшення їхнього здоров’я, статури та самопочуття.

Список використаної літератури

1. Пилоян Р.А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилоян. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – С. 123–128.
2. Ильин Е.П. Мотивация и мотив: теория и методы изучения / Е.П. Ильин. – К. : Наука, 1998. – С. 49–54.
3. Гримак Л.П. Резервы человеческой психики: введение в психологию активности / Л.П. Гримак. – М. : Политиздат, 1989. – С. 163–187.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М. : Наука, 1998. – 407 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 365 с.
6. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. – 1993. – № 2. – С. 15–19.
7. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1971. – 79 с.
8. Захаріна Є.А. Формування мотивації до рухової активності у процесі фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 / Є.А. Захаріна. – К., 2008. – С. 16.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014.

Ляхова И.Н. Мотивы как осознанные побуждения к занятиям фитнесом женщин в возрасте 18–35 лет

В статье отражены особенности мотива и мотивации человека, определена их роль в оздоровительной деятельности. Мотивы рассматриваются как осознанные побуждения к занятиям фитнесом женщин в возрасте 18–35 лет, мотивация – как специфический вид психической регуляции их поведения и деятельности. Установлено, что мотивация с возрастом изменяется: в 18–23 года наибольшее значение для женщин имеют эстетические мотивы; в 24–35 лет – мотивы здоровья.

Ключевые слова: *мотивы, мотивация, деятельность, фитнес, женщины.*

Lyahova I. Motives as conscious motivation to fitness classes women aged 18-35 years

The peculiarities of the motive and motivation of the person are considered in the article. Their role in healthcare activity has been defined. The motives are considered as conscious motivation to fitness for women of 18–35 years of age.

The success of any activity is determined by the nature of motivation to it that drives people to the implementation of a certain activity.

Motives are considered to be powerful psychic forces or factors that regulate activity. Regulating force of motives is shown in their active influence, supporting and stimulating intellectual, moral, willing and physical human efforts associated with achieving goals.

Motivation takes a special place in providing mental fitness activity. It encourages the person to physical exercise, maintaining a healthy way of life, adhere to the principles of good nutrition, provides a systematic and persistent work over a thief himself, over his own body.

Considering motivation to fitness classes is one of the important conditions for improving their purposeful and productivity for women on how to improve health and figure. Diagnosis and further increase of the motivation is an important component of fitness

Motivation is seen as a specific kind of psychological regulation of their behavior and activity. It's been defined that motivation undergoes changes with age: esthetic motives are the most important for women at the age of 18–23 years; health motives – at the age of 24–35 years.

Key words: *motives, motivation, activity, fitness, women.*

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто питання сутності інформатизації освіти взагалі та інформатизації освітньої діяльності вищих навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти зокрема. За результатами досліджень учених Університету менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України розкрито складові структури інформатизації освітньої діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: технічну, технологічну, педагогічну, формування інформаційного освітнього простору, керовану тощо.

Ключові слова: інформатизація, освітня діяльність, навчальні заклади післядипломної педагогічної освіти, електронний навчально-методичний комплекс.

Світова історія розвитку інформаціології як науки про інформатизацію суспільства, використання інформаційних ресурсів і технологій почалася в 1964 р., коли Японія обрала шлях розвитку, пов'язаний з використанням інформаційних ресурсів. Сполучені Штати Америки й інші країни світу взяли на озброєння японську інформаціологічну модель розвитку суспільства [11]. Згідно з Концепцією Національної програми інформатизації України, “інформатизація – це сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних, виробничих процесів, спрямованих на задоволення інформаційних потреб, реалізацію прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, побудованих на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки” [2].

Інформатизацію освіти В. Кремень визначає як провідний напрям підвищення результативності навчального процесу, один з основних чинників підвищення якості навчання [3]. Феномен інформатизації освіти настільки унікальний за своїм впливом на освітню теорію і практику, що інформаційність виступає одночасно як закономірність розвитку освітніх систем, принцип реалізації освітніх послуг, імператив і пріоритет освітньої діяльності суспільства, держави та окремої особистості. Глобальне впровадження комп'ютерних технологій у всі сфери діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованого інформаційного середовища стали не тільки першим кроком до формування інформаційного суспільства, а й початком модернізації освіти.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що зарубіжні та вітчизняні вчені цю проблему вивчали в таких напрямках: суть і структура педагогічної діяльності (І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Онищук, І. Підласий, В. Сластьонін); теорія і практика дистанційного навчання (М.Ю. Бухар-

кіна, В.Г. Домрачев, М.В. Моїсеєва, Є.С. Полат, С.О. Щенников); освіта та інформаційне суспільство (Дж. Тіффін, Л. Раджасінгам Лаліта, Д. Таскотт, К. Поппер, М. Фуллан); педагогічні та методичні основи застосування інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні (О.О. Андреев, Г. Бешмен, Є.Ф. Вінниченко, Ю.В. Горошко, Ю.О. Дорошенко, М.І. Жалдак, Т.Г. Крамаренко, В.М. Кухаренко, В.В. Лапінський, В.М. Мадзігон, Дж. Маршал, П.І. Образцов, Є.С. Полат, С.А. Раков, І.В. Роберт, В.І. Солдаткін, А.І. Уман, К. Ховланд), наукове забезпечення дистанційної професійної освіти, організаційно-педагогічні основи дистанційного навчання в підвищенні кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти, модернізація освітньої діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (В.Ю. Биков, В.О. Гравіт, Л.О. Лещенко, М.І. Михальченко, В.В. Олійник, О.М. Самойленко, С.О. Сисоева, П.М. Таланчук).

Метою статті є теоретичне обґрунтування практичних підходів щодо процесу інформатизації освітньої діяльності навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти (далі – НЗ ППО).

Освітня діяльність на території України здійснюється вищими навчальними закладами на підставі ліцензій, які видаються в порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України. Обов'язковою умовою видачі ліцензії вищим навчальним закладам є наявність у них необхідної матеріально-технічної, науково-методичної та інформаційної бази, бібліотеки, науково-педагогічних кадрів за нормативами, що встановлюються спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти і науки [1]. Освітня діяльність навчальних закладів багатоаспектна за змістом та достатньо тривала. У її структурі присутні технічна, програмна, навчальна та методична складові.

Інформатизація освітньої діяльності – система взаємопов'язаних змістових організаційних і методичних заходів, що пов'язані із застосуванням інформаційних засобів у навчальних цілях [9, с. 86]. Рівень інформатизації є одним із суттєвих показників рейтингу як навчальних закладів взагалі, так НЗ ППО зокрема.

Сучасною тенденцією інформатизації освіти є інтелектуалізація засобів навчання, створення інтелектуальних навчальних систем, які дають змогу значно підвищити ефективність навчального процесу, зробивши його інтерактивним та, що особливо важливо, більш індивідуалізованим.

Ідеться передусім про адаптивні системи, які здатні забезпечити реалізацію індивідуальної стратегії навчання слухача на основі виявлення і врахування його наявних знань, навичок і здібностей, допомогти викладачеві швидко створювати або змінювати навчальний матеріал, а також оперативно здійснювати аналіз результатів навчальної діяльності. Це є початком створення “віртуального тьютора”, тобто віртуального наставника.

Одним із кардинальних завдань інформатизації освіти України є подальший розвиток єдиної системи баз даних та інформаційних ресурсів, забезпечення масового доступу до неї всіх категорій освітян. Ідеться про

створення в навчальних закладах і країні загалом комп'ютерно орієнтованого навчального середовища шляхом формування інтегрованих загальнонаціональних електронних ресурсів, упровадження новітніх відкритих навчальних систем і відповідних педагогічних технологій. Для успішної інформатизації освітньої діяльності ВНЗ ППО важливим є формування ІКТ-компетентності та готовності викладачів до роботи в інформаційному навчальному середовищі, оволодіння відповідними методиками. При цьому йдеться не про "вмонтовування" комп'ютера в традиційні педагогічні системи, а про створення принципово нових навчальних технологій на основі інформатизації дидактичного процесу. Наприклад, інформатизація освітньої діяльності дасть змогу розв'язувати проблему формування ключової компетентності "навченості навчатися" ("learning to learn"), докорінно підвищити самостійність у навчальній діяльності слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Усе більше освітян починають усвідомлювати, що без сучасних засобів інформаційних технологій та Інтернету вони не зможуть бути хоча б на крок попереду своїх учнів, не говорячи вже про впевненість у завтрашньому дні та вдалу професійну кар'єру. Безпосередньо перед ВНЗ ППО ставиться завдання підготувати керівників освіти та педагогів до умов життя і професійної діяльності в інформаційному суспільстві, навчити їх діяти в цьому середовищі, використовуючи його можливості.

Для його вирішення потрібна інформаційна орієнтація системи ППО, адже інформатизація освіти надає багато можливостей, а саме:

- упровадження ІКТ в освітній процес істотно прискорює передачу знань і нагромадженого досвіду;
- сучасні ІКТ дають людині змогу краще і швидше адаптуватися до навколишнього середовища і тих соціальних змін, що відбуваються, надаючи кожному можливість отримувати необхідні знання без прив'язки до часу, місця і засобу подання;
- доцільне застосування ІКТ в освіті є важливим чинником створення системи освіти відповідно до вимог інформаційного суспільства;
- відкриваючи нові методи і форми навчання, ІКТ сприяють розвитку неперервного, інклюзивного навчання та навчання дорослих.

Використання ІКТ в навчальному процесі [10; 12] ВНЗ ППО дає змогу:

- урізноманітнити методи унаочнення завдяки поданню навчальних матеріалів не тільки в друкованому вигляді, а й у графічному, звуковому, анімованому та відеоформаті, що дає слухачам реальну можливість засвоїти навчальний матеріал на вищому рівні;
- автоматизувати процес засвоєння, закріплення і застосування навчального матеріалу з урахуванням інтерактивності багатьох електронних засобів, а також систему контролю, оцінювання і корекції знань слухачів;
- здійснити диференціацію та індивідуалізацію навчання, забезпечити вибір індивідуальної траєкторії навчання;

- підвищити інтерес, мотивацію до навчання, активізацію пізнавальної діяльності, що також визначає якість навчання;
- надати доступ до великих обсягів додаткових матеріалів та нетрадиційних джерел інформації для організації самостійної роботи й саморозвитку слухачів;
- здійснювати інтерактивний навчальний діалог між викладачем і слухачем та неформальне спілкування викладачів і слухачів;
- розвивати інформаційну культуру, в тому числі навчати слухачів оперувати різними видами інформації, брати участь і створювати співтовариства знань;
- урізноманітнити форми навчання, використовуючи, в тому числі, дистанційну форму навчання;
- організовувати позанавчальну роботу і розвиток особистості;
- сприяти розвитку інформаційного простору НЗ ППО, таким чином популяризуючи його.

Спираючись на дослідження, проведені В. Олійником та В. Гравітом [8, с. 16], визначаємо, що інформатизація освітньої діяльності в НЗ ППО – це багатоаспектний процес, основними складовими якого є:

технічна, технологічна складова:

- комп'ютеризація;
- інтернетизація;
- програмне забезпечення;

педагогічна складова:

- застосування ІКТ за різними формами організації навчального процесу та видами навчальних занять;
- прямий та зворотний зв'язок;
- педагогічний контроль та оцінювання результатів;
- педагогічна діагностика та моніторинг;

формування інформаційного освітнього простору ВНЗ ППО:

- сайти: зовнішні та внутрішні;
- інформаційні пакети університету, інститутів (факультетів), кафедр тощо;
- інформаційно-освітні ресурси: зовнішні та внутрішні;
- мережева взаємодія: зовнішня та внутрішня;

керована складова:

- керівник;
- відповідальні виконавці: структурні підрозділи, персонал;
- підтримка та супровід;
- документація;
- контроль.

Структурно-функціональну схему інформатизації освітньої діяльності у НЗ ППО наведено на рис.

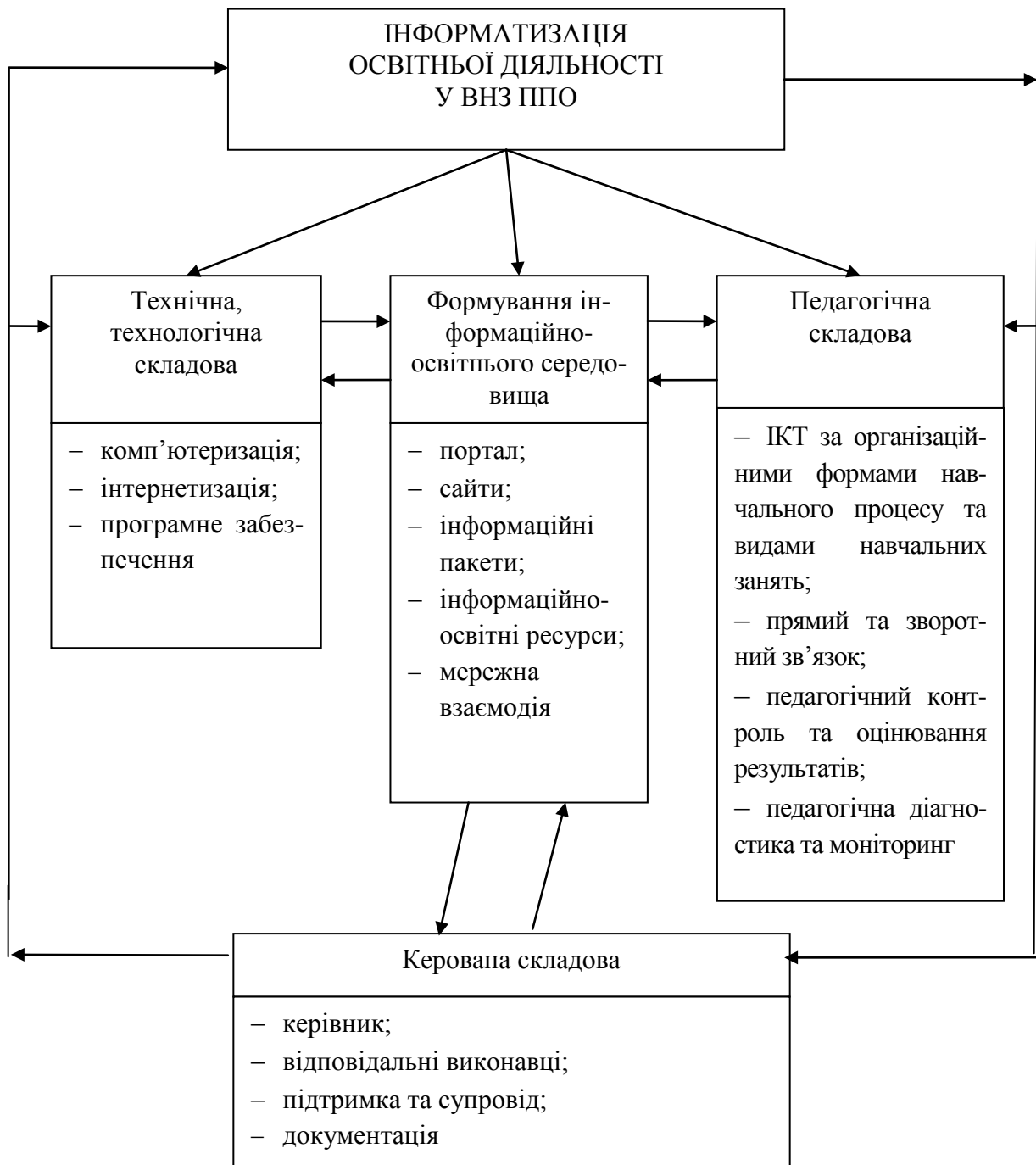


Рис. Структурно-функціональна схема інформатизації освітньої діяльності у НЗ ППО

Як видно з рисунка, процес інформатизації складний, багаторівневий та багатоплановий. Кожна його складова потребує наукового обґрунтування, відповідних розрахунків, документування тощо. Але, якщо розробити відповідну програму, визначити пріоритети, джерела та обсяги фінансування тощо, то інформатизувати освітню діяльність у конкретному НЗ ППО можна протягом 2–3 років [8].

Отже, освітня діяльність у НЗ ППО – первинна, а її інформатизація – вторинна. Тому при реформуванні структури НЗ ППО під час мо-

дернізації їх освітньої діяльності доцільно перетворювати самостійні структурні підрозділи ІКТ у комплексні за таким типом: центр (відділ) дистанційного навчання та ІКТ, кафедра педагогічного менеджменту та ІКТ; кафедра дистанційної освіти та ІКТ тощо. Самостійні структурні підрозділи ІКТ доцільні тільки у НЗ відповідного профілю.

Прикладом такої модернізованої структури НЗ ППО є Університет менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (далі – УМО).

На сьогодні оновлена та затверджена вченою радою УМО Програма інформатизації університету до 2015 р. (протокол № 4 від 19.06.2013 р.).

Головними структурними підрозділами в університеті з питань дистанційного навчання є кафедра відкритих освітніх систем та ІКТ, відділ методики і технологій дистанційної освіти (далі – відділ МТДО) та Центр електронних освітніх ресурсів та мережних технологій.

Досвід досліджень співробітниками відділу МТДО як провідного підрозділу ДН, який був створений з метою подальшої інтенсифікації застосування комп'ютерних та інтернет-технологій у навчальному процесі УМО, свідчить про те, що запровадження ДН у підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти здатне забезпечити високий рівень як післядипломної педагогічної освіти взагалі, так і професійної компетентності слухачів зокрема.

Для слухачів та викладачів УМО науковцями відділу МТДО розроблено методичні рекомендації щодо створення та використання електронного навчально-методичного комплексу при підвищенні кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти [4], а для слухачів – організація практичної роботи у віртуальному навчальному середовищі [5].

З метою постійної консультаційної допомоги для кураторів-тьюторів навчальних груп університету створено віртуальне навчальне середовище “Навчально-методичне забезпечення організації підвищення кваліфікації в УМО” (dn.umoapn.net.ua/umo/p10).

На 2014 р. в Університеті діє 70 віртуальних навчальних середовищ (далі – ВНС), з них у 57 ВНС на дистанційному етапі навчаються 85 груп слухачів курсів підвищення кваліфікації. На сьогодні в УМО НАПН України впроваджуються в навчальний дистанційний процес підвищення кваліфікації такі системи управління навчальними ресурсами: Веб-клас “ХПІ”, Moodle, E-front, хмарні обчислювальні технології GoogleAPPS.

Аналіз діяльності відділу МТДО у використанні сайтів науково-практичних конференцій, блогів, методологічних семінарів, соціальних мереж для інформаційно-цифрового науково-педагогічного забезпечення в професійній підготовці слухачів, а також практики проведення різноманітних консультацій у режимі он-лайн, оф-лайн, чата, форуму, вебінара та ін. дає можливість стверджувати про інноваційний підхід в інформатизації освітньої діяльності університету. Так, створення таких блогів навчально-методичного призначення для слухачів курсів підвищення кваліфікації, як

“Інноватика в дистанційному навчанні” (<http://innovatikadn.blogspot.com/>) та “На допомогу слухачам ВНЗ III–IV р. а.” ([distance-education-umo.blogspot.com.](http://distance-education-umo.blogspot.com/)) сприяє більш творчому підходу слухачів до виконання завдань під час самостійної роботи.

У слухачів, таким чином, з’являється можливість задовольняти свої науково-практичні інтереси і запити в змістовній інформації (блоки, модулі на сайтах), нових розробках і передовому професійному досвіду й оперативно інформувати один одного. За рахунок більшої індивідуалізації навчання на основі широкого застосування індивідуальних планів і графіків навчання, які враховують теоретичний, науковий, професійний і технічний рівень їх підготовки, посилюється особиста орієнтація слухачів. Відбувається активний процес обміну інформацією з актуальних освітніх проблем між науковими керівниками, викладачами-тьюторами і слухачами, заснований на партнерських відносинах.

Однією зі складових інформатизації освітнього простору НЗ ППО є електронна бібліотека. Кожне віртуальне навчальне середовище має електронну бібліотеку, яку формують викладачі-тьютори відповідно до тематики дистанційних занять.

Для слухачів курсів підвищення кваліфікації співробітниками відділу МТДО підготовлена віртуальна медіатека “Відкритий методичний простір віртуальної педагогічної взаємодії”, яка містить понад 20 відеозаписів вебінарів з виступами вчених не тільки України та країн близького зарубіжжя, а й США (Валден Університет, штат Міннесота).

Висновки. Таким чином, наукові дослідження та практика свідчать, що сфера освіти сьогодні стає все більш відкритою, складною і диференційованою: з’являються нові освітні технології, виникають нові форми освіти, все частіше постає питання про нові способи сертифікації здобутої освіти. Навчання за допомогою електронних інформаційних технологій – e-learning – міцно закріпилося у світі як відносно нова, зручна і сучасна форма здобуття освіти за допомогою відкритого інтернет-середовища, заснована на використанні інформаційних технологій, що забезпечують обмін навчальною інформацією на відстані та реалізують систему супроводу й адміністрування навчального процесу.

Одним з кардинальних завдань інформатизації освіти України є подальший розвиток єдиної системи баз даних та інформаційних ресурсів, забезпечення масового доступу до неї всіх категорій освітян. Ідеться про створення в навчальних закладах і країні загалом комп’ютерно орієнтованого навчального середовища шляхом формування інтегрованих загальнонаціональних електронних ресурсів, упровадження новітніх відкритих навчальних систем і відповідних педагогічних технологій.

Уся освітня діяльність НЗ ППО в цьому напрямі має бути спрямована передусім на створення високоякісних програмних засобів навчального призначення, електронних посібників, освітніх інтернет-порталів, електронних бібліотечних систем, технологій дистанційного навчання.

Сподіваємося, що саме випереджальне вирішення проблеми інформатизації освітньої діяльності НЗ ППО створить сприятливі та комфортні умови для різних аспектів модернізації системи ППО, а стратегія подальшого розвитку дистанційного навчання в ВНЗ ППО буде спрямована на закріплення досягнутих позицій, а також продовження логічного руху всієї системи ППО в загальноєвропейській, світовий науковий і освітній простір.

Список використаної літератури

1. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Ст. 28. – Режим доступу: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_05/part_07.html.
2. Концепція Національної програми інформатизації [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80>.
3. Кремень В.Г. Інформатизація освіти – провідний напрям підвищення результативності навчального процесу / В.Г. Кремень // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 1 (89). – С. 3–7.
4. Машкова О.Л. Створення та використання електронного навчально-методичного комплексу при підвищенні кваліфікації керівних і педагогічних кадрів освіти / О.Л. Машкова ; [за заг. ред. Л.Л. Ляхоцької] ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 122 с.
5. Ляхоцька Л.Л. Організація практичної роботи у віртуальному навчальному середовищі слухачів курсів підвищення кваліфікації закладів післядипломної педагогічної освіти (інструктивно-методичні рекомендації) / Л.Л. Ляхоцька, О.Л. Машкова, Л.В. Калачова; [за заг. ред. Л.Л. Ляхоцької] ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 34 с.
6. Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі: тематична збірка праць / [за заг. ред. В.В. Олійника]. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – 268 с.
7. Олійник В.В. Методика підготовки і проведення занять з навчального модуля “Відкрита освіта та дистанційне навчання”: метод. посіб. / В.В. Олійник, В.О. Гравіт, Л.Л. Ляхоцька та ін. ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2010. – 280 с.
8. Олійник В. Проблеми модернізації освітньої діяльності у вищих навчальних закладах післядипломної педагогічної освіти / В. Олійник, В. Гравіт // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 1 (20). – С. 15–17.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 2. – 816 с.
10. Сисоєва С.О. Професійна підготовка викладача-тьютора: теорія і методика : навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва, В.В. Осадчий, К.П. Осадча. – К. ; Мелітополь : ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2011. – 280 с.
11. Юзвшин И.И. Основы информациологии / И.И. Юзвшин. – М. : Высшая школа, 2000. – 529 с.

Стаття надійшла до редакції 12.03.2014.

Ляхоцкая Л.Л. Информатизация образовательной деятельности в учебных заведениях последипломного педагогического образования

В статье рассматриваются вопросы сущности информатизации образования вообще и информатизации образовательной деятельности высших учебных заведений последипломного педагогического образования в частности. По результатам исследований ученых Университета менеджмента образования Национальной академии педагогических наук Украины раскрываются составляющие структуры информатизации

образовательной деятельности высших учебных заведений последипломного педагогического образования: техническая, технологическая, педагогическая, формирование информационного образовательного пространства, а также управляемая составляющая.

Ключевые слова: информатизация, образовательная деятельность, учебные заведения последипломного педагогического образования, электронный учебно-методический комплекс.

Liakhotskaya L. Informatization of higher educational establishments in post-graduate pedagogical education

The article deals with issues on the essence of education informatization in whole and educational activities informatization of higher educational establishments of post-graduate pedagogical education in part. States that implementation of ICT into the educational activity of educational institutions in general, and of postgraduate pedagogical education in particular, furthered creation and usage of distance learning, new form of education and innovative pedagogical technology. Informatization of professional pedagogic education in the modern stage of society development is directed at training quality improvement, high education results achievement with the use of teaching material on basis of information and communication technologies. With such approach education is considered as the process of information interaction between source of information and its consumer. By example of the University of management education practical experience and scientific researches, one of the components (organizational one) of the algorithm of implementation of the distance form of education in institutions of postgraduate pedagogical education is being analyzing – i. e. structural subdivision of distance learning: centre of electronic educational technologies and department of distance learning methods and technologies. Based on the research results of scientific men from University of Education Management of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine such structural constituents of educational activities informatization of higher educational establishments of post-graduate pedagogical education are disclosed: technical, technological, pedagogical, formation of educational and informational space, as well as manageable constituen.

Key words: informatization, educational establishments, post-graduate pedagogical education, electronic educational and methodological guide.

ОТНОШЕНИЕ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И АДМИНИСТРАЦИИ ДЮСШ К ВОСПИТАНИЮ ДЕТЕЙ В СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье охарактеризовано отношение тренеров-преподавателей и представителей администрации ДЮСШ к воспитанию учащихся в учебно-тренировочном процессе.

Сравнение данных анкетирования выявило, что между тренерами-преподавателями и представителями администрации не существует кардинальных различий в отношении к воспитательному процессу. В частности, большинством тренеров-преподавателей и представителей администрации ДЮСШ в качестве основной цели воспитательного процесса названо формирование у воспитанников различных психических новообразований, способствующих достижению высокого спортивного результата. Среди основных факторов, влияющих на результат воспитательного процесса, респондентами определены: общение юного спортсмена с тренером, преодоление им трудностей, возникающих в тренировочном и соревновательном процессе.

Выявлено, что ни тренеры-преподаватели, ни представители администрации ДЮСШ не считают запланированные заранее воспитательные мероприятия действенным фактором воспитательного процесса.

Ключевые слова: ДЮСШ, администрация, тренер-преподаватель, воспитание, процесс, отношение, спортивная деятельность.

Сегодня одним из приоритетных направлений государственной политики по развитию внешкольного образования выступает повышение эффективности системы детско-юношеских спортивных школ (ДЮСШ). Наряду с развитием способностей воспитанников в избранном виде спорта, их физическим развитием, обеспечением полноценного досуга, подготовкой резерва сборных команд страны по различным видам спорта, важной задачей ДЮСШ является воспитание личности юного спортсмена. Актуальность данной задачи находит отражение в нормативных государственных документах Украины.

Одним из определяющих факторов продуктивности воспитательной деятельности в системе детского и юношеского спорта являются установки тренера-преподавателя и представителей администрации спортивной организации по отношению к воспитанию детей и подростков [6].

Анализ последних исследований и публикаций, прямо или косвенно посвященных проблематике воспитательного процесса в ДЮСШ [1–4; 6], показал, что представленные в них результаты исследований не позволяют определить реальное отношение тренеров-преподавателей, а также представителей администрации ДЮСШ к воспитанию юных спортсменов. Вышесказанное обусловило направление наших усилий на преодоление этого недостатка.

Цель статьи заключается в выявлении отношения тренеров-преподавателей, а также представителей администрации ДЮСШ к различным аспектам воспитательного процесса.

Исследование выполнено в рамках научно-исследовательской работы “Научное обоснование эффективных форм и методов организации деятельности системы детско-юношеских спортивных школ” (номер государственной регистрации 0112U005360), а также комплексного научного проекта “Теоретико-методологические основания формирования личностной физической культуры у детей и молодёжи” (номер государственной регистрации 0113U001205).

Для выявления отношения тренеров-преподавателей и администрации ДЮСШ к воспитанию детей и подростков в процессе спортивной деятельности проведено анкетирование тренеров, методистов и директоров ряда ДЮСШ г. Запорожья. Инструментом исследования стали две анкеты, отличающиеся между собой количеством и содержанием вопросов и сконструированные в соответствии с традициями социологических исследований [5].

Анкеты содержали обычные вопросы закрытого типа, а также утверждения, которые нужно было ранжировать. Пункты анкет были распределены на два блока. Первый блок интегрировал пункты, касающиеся социально-профессиональных данных о респонденте. В частности, он содержал вопросы о поле, спортивной специализации, возрасте, педагогическом стаже, категории и т.д. Второй блок интегрировал пункты, касающиеся отношения респондентов к воспитательному процессу.

Анкетирование проведено студентами факультета управления физической культурой и спортом Запорожского национального технического университета под руководством автора в 2013–2014 гг. Обработка результатов осуществлялась с использованием программы Statistica 6 [6].

Обобщение данных, полученных при использовании первой анкеты, позволило получить такие результаты.

В анкетировании тренеров-преподавателей принимали участие 10 мужчин и 12 женщин. При этом среди них 36,36% тренеров специализировались на сложно координационных видах спорта (ушу таолу); 27,27% – на единоборствах (ушу саньда); 36,36% – на циклических видах спорта (лёгкая атлетика – бег на короткие и средние дистанции); 36,36% анкетированных – тренеры II категории; 63,64% – I категории. Возрастные параметры респондентов: 18,18% тренеров возрастом до 25 лет; 68,18% – 35–45 лет; 32,82% – 45–55 лет; 81,82% тренеров с высшим образованием по специальности; 9,09% – с высшим образованием не по специальности; 9,09% – со средним образованием.

Обобщение ответов респондентов на вопрос анкеты “Должен ли тренер-преподаватель выполнять функции воспитателя?” констатирует, что 81,82% респондентов считают, что “Да, должен”, а 18,18% ответили на этот вопрос отрицательно.

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство тренеров чувствуют ответственность за результаты воспитательного процесса в ДЮСШ, рассматривая спортивную школу в качестве воспитательной системы. Также полученные результаты указывают на то, что значительная часть тренеров не чувствует ответственности за результаты воспитательного процесса.

На основании обобщения ответов респондентов на вопрос анкеты “Как занятия спортом влияют на формирование личности?” констатировано, что 77,27% тренеров-преподавателей выбрали ответ “позитивно”, 18,18% тренеров ответили: “позитивно, но при определенных условиях”, а 4,55% дали ответ “негативно”.

По нашему мнению, такие данные свидетельствуют о том, что, в целом, тренеры-преподаватели ДЮСШ высоко оценивают воспитательный потенциал занятий спортом. Они уверены в способности этих занятий влиять на формирование у воспитанников ДЮСШ социально значимых психических новообразований. При этом, возможно, тренеры-преподаватели опирались на свой личный опыт занятий спортом.

Понимание тренерами-преподавателями целей своей воспитательной работы отобразилось в ранжированном ряду, построенном в результате обработки анкет. Первыми позициями этого ряда выступили следующие цели:

- “создание условий для развития физических качеств” (средний ранг – 1,82);
- “формирование определённых черт характера, полезных для достижения поставленных юным спортсменом целей” (средний ранг – 3,23);
- “формирование ценностей юного спортсмена, которые будут способствовать достижению наивысшего результата в избранном виде спорта” (средний ранг – 3,32);
- “приобретение навыков здорового образа жизни” (средний ранг – 3,86).

При этом отметим, что коэффициент конкордации Кендалла (0,66) указывает на достаточно высокую степень согласованности мнений респондентов.

Интерпретация полученных данных позволяет сказать, что тренеры-преподаватели в своей воспитательной работе ориентируются, прежде всего, на формирование и развитие у учеников тех психических новообразований и черт личности, которые непосредственно влияют на достижение высокого спортивного результата. При этом важнейшие цели воспитания, не имеющие непосредственного отношения к достижению результата, но имеющие высокое социальное значение, не рассматриваются тренерами-преподавателями в качестве целевых ориентиров воспитательной работы.

Следующим результатом анкетирования тренеров-преподавателей ДЮСШ стало построение ранжированного ряда факторов эффективности воспитательного процесса. Верхние позиции этого ряда заняли:

- индивидуальное общение спортсменов с тренером в процессе тренировочной и соревновательной деятельности (средний ранг – 1,68);
- самостоятельное преодоление спортсменом трудностей в тренировочном процессе (средний ранг – 2,23);
- самостоятельное преодоление спортсменом трудностей во время соревнований (средний ранг – 2,59);
- общение членов спортивного коллектива между собой (средний ранг – 3,64).

Остальные факторы заняли более низкие места в рейтинге со значительно меньшим средним рангом. Отметим, что коэффициент конкордации Кендалла (0,89) указал на высокую степень единства мнений респондентов.

Анализ полученного ранжированного ряда позволил сделать заключение о том, что тренеры-преподаватели воспринимают воспитательный процесс, с одной стороны, как результат общения (тренера и спортсмена, спортсмена и спортсмена), а с другой – как самовоспитание спортсмена в процессе преодоления трудностей спортивной деятельности. При этом тренеры-преподаватели косвенно признают собственную ведущую роль в воспитательном процессе.

Важную информацию о реальных установках тренеров-преподавателей дал анализ их ответов на вопрос анкеты “Интересуетесь ли вы проблематикой воспитания детей и подростков в спортивной деятельности?”: 72,73% респондентов ответили на вопрос утвердительно, отрицательный ответ на этот вопрос дали 27,27% респондентов.

На основании анкетирования тренеров, интересующихся вопросами воспитательного процесса (72,73%), был построен ранжированный ряд их интересов в области воспитания детей и юношей. Как оказалось, наибольший интерес вызывает информация, касающаяся поведения тренера в сложных ситуациях спортивной деятельности (средний ранг – 1,5). Следующей по уровню интереса выступила информация, касающаяся создания спортивного коллектива и управления им (средний ранг – 2,64). Третью позицию в ранжированном ряду занял интерес к информации о методиках оценивания состояния коллектива (средний ранг – 2,68). Четвёртую позицию занял интерес к информации о методиках выявления ценностей и личностных качеств воспитанников (средний ранг – 3,14). Другая информация, касающаяся воспитательного процесса, интересовала тренеров-преподавателей в значительно меньшей степени. Отметим, что коэффициент конкордации Кендалла (0,89) указывал на высокий уровень единства мнений респондентов.

Анализ полученных данных позволил зафиксировать интерес тренеров-преподавателей к информации о конкретных действиях в повседневных педагогических ситуациях, а также о диагностическом инструментарии, позволяющем оценить результативность их воспитательной работы. В то же время, результаты анкетирования говорят о том, что часть тренеров

(27,27%) не интересуются информацией, касающейся проблем воспитания детей и подростков. Возможно, это связано с “концентрацией” тренеров на “физическом” аспекте тренировочного процесса, а также на достижении высокого спортивного результата в ущерб полноценному формированию личности юного спортсмена.

Обобщение данных, полученных при использовании второй анкеты, разработанной для исследования мнений представителей администрации ДЮСШ, позволило получить результаты, приведённые ниже.

В анкетировании представителей администрации принимали участие 6 директоров и 6 методистов ДЮСШ г. Запорожье (9 мужчин, 4 женщины). Возрастные параметры выборки: 1 человек в возрасте 25–35 лет; 6 человек – 35–45 лет; 6 человек – 45–55 лет.

На вопрос анкеты “Должен ли тренер-преподаватель выполнять функции воспитателя?” респонденты дали следующие ответы: 84,61% ответили утвердительно, 15,38% – отрицательно.

Такие результаты соотносятся с мнениями тренеров-преподавателей по этому вопросу и указывают на то, что в своём большинстве представители администрации считают ДЮСШ воспитательной системой.

На вопрос “Должна ли администрация уделять специальное внимание организации воспитательного процесса в ДЮСШ?” 84,61% респондентов ответили утвердительно, 15,38% – ответили отрицательно.

Интерпретируя полученные данные, можно сказать, что большинство представителей администрации осознают важность воспитательного процесса в ДЮСШ, а также готовы прикладывать усилия к его организации.

Рейтинг доминирующих целей воспитательного процесса в ДЮСШ, с точки зрения представителей администрации, выглядел следующим образом:

- создание условий для развития физических качеств (средний ранг – 1,85);
- формирование определенных черт характера, полезных для достижения поставленных юным спортсменом целей (средний ранг – 3,08);
- формирование ценностей юного спортсмена, которые будут способствовать достижению наивысшего результата в избранном виде спорта (средний ранг – 3,62);
- приобретение навыков здорового образа жизни (средний ранг – 3,92).

При этом коэффициент конкордации Кендалла (0,67) указывал на высокий уровень согласованности мнений респондентов.

Сравнивая верхние позиции этого рейтинга с рейтингом целей воспитательного процесса, определенным в ходе анкетирования тренеров-преподавателей ДЮСШ, мы видим, что они полностью совпадают. Указанное обстоятельство говорит о том, что представители администрации, как и тренеры-преподаватели, видят цели воспитательного процесса в

ДЮСШ, прежде всего, в формировании и развитии у воспитанников тех психических новообразований и черт личности, которые непосредственно связаны с достижением спортивного результата.

В результате обработки данных анкетирования представителей администрации ДЮСШ был построен ранжированный ряд ключевых факторов воспитательного процесса. Верхние позиции этого ряда:

- индивидуальное общение спортсменов с тренером в процессе тренировочной и соревновательной деятельности (средний ранг – 1,69);
- самостоятельное преодоление спортсменом трудностей в тренировочном процессе (средний ранг – 2,23);
- самостоятельное преодоление спортсменом трудностей во время соревнований (средний ранг – 2,85);
- общение членов спортивного коллектива между собой (средний ранг – 3,54).

Отметим, что коэффициент конкордации Кендалла (0,79) указал на высокую степень согласованности мнений представителей администрации ДЮСШ.

Сравнивая верхние позиции этого рейтинга с позициями соответствующего рейтинга, определенными на основе результатов анкетирования тренеров-преподавателей ДЮСШ, мы видим, что они совпадают. Этот факт указывает на единство позиций администрации и тренеров по отношению к определению ключевых факторов воспитательного процесса.

Стоит особо отметить, что ни тренеры-преподаватели, ни представители администрации ДЮСШ не считают запланированные заранее воспитательные мероприятия действенным фактором воспитательного процесса (об этом говорит тот факт, что в ранжированном ряду этот фактор занял последнее 9-е место со средним рангом 8,6).

Обобщая полученные в ходе анкетирования представителей администрации ДЮСШ данные, можно сказать о том, что их позиция по отношению к целям и факторам воспитательного процесса, а также к необходимости действий по его организации, практически совпадает с соответствующей позицией тренеров-преподавателей.

Отметим, что описанное в статье исследование проведено на небольшой выборке. Данное обстоятельство обуславливает высокую вероятность того, что полученные результаты имеют локальное значение и не отображают общего отношения тренеров-преподавателей и администрации ДЮСШ нашей страны к воспитательному процессу. В связи с этим, актуальным будет проведение анкетирования на большей выборке.

Таким образом, проведенное исследование позволило сформулировать такие **выводы**:

- тренеры-преподаватели и представители администрации ДЮСШ высоко оценивают воспитательный потенциал занятий спортом. Они уверены в том, что участие в спортивной деятельности положительно влияет на формирование у воспитанников социально значимых психических но-

воображений. При этом внимание тренеров-преподавателей и представителей администрации ДЮСШ смещено на прикладные аспекты воспитательного процесса, имеющие непосредственное отношение к результативности спортивной деятельности. В то же время, важнейшие цели воспитания, не имеющие непосредственного отношения к достижению спортивного результата, но имеющие высокое социальное значение, не рассматриваются тренерами в качестве целевых ориентиров воспитательной работы;

– тренеры-преподаватели ДЮСШ не считают воспитательные мероприятия действенным фактором воспитательного процесса;

– сопоставление полученных в ходе анкетирования данных показало, что между тренерами-преподавателями и представителями администрации ДЮСШ не существует кардинальных различий в отношении к воспитательному процессу.

Перспективным направлением исследования считаем проведение аналогичного исследования на большой выборке. Также дальнейшие усилия планируем направить на определение отношения родителей учеников ДЮСШ к воспитательному процессу в спортивной школе.

Список использованной литературы

1. Козырева О.В. Спортивное воспитание детей дошкольного возраста в системе их гуманистического воспитания : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Козырева Ольга Владимировна. – М., 2002. – 403 с.

2. Лубышева Л.И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью / Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1997. – № 6. – С. 10–15.

3. Сидоров А.А. Педагогика спорта : учебник для студентов вузов / А.А. Сидоров, Б.В. Иванюженков, А.А. Карелин, В.В. Нелюбин. – М. : Дрофа, 2000. – 320 с.

4. Столяров В.И. Содержание и структура физкультурно-спортивного воспитания детей и молодежи (теоретический анализ): монография / В.И. Столяров, С.А. Фирсин, С.Ю. Баринов. – Саратов : ООО Издательский центр “Наука”, 2012. – 269 с.

5. Толстова Ю.Н. Измерение в социологии : учеб. пособ. / Ю.И. Толстова. – М. : КДУ, 2007. – 288 с.

6. Шаболтас А.В. Мотивы занятия спортом высших достижений в юношеском возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Алла Вадимовна Шаболтас. – СПб., 1998. – 184 с.

7. Электронный учебник по статистике [Электронный ресурс]. – М. : StatSoft Inc., 2012. – Режим доступа: <http://www.statsoft.ru/home/textbook/default.htm>.

Статья поступила в редакцию 15.02.2014.

Мазін В.М. Ставлення тренерів-викладачів та адміністрації ДЮСШ до виховання дітей у спортивній діяльності

У статті схарактеризовано ставлення тренерів-викладачів і представників адміністрації ДЮСШ до виховання учнів у навчально-тренувальному процесі.

Порівняння даних анкетування виявило, що між тренерами-викладачами й представниками адміністрації не існує кардинальних відмінностей у ставленні до виховного процесу. При цьому більшість тренерів-викладачів і представників адміністрації ДЮСШ зазначено на необхідність спеціальної діяльності з організації виховного про-

цесу. Основними цілями виховного процесу визнано, насамперед, формування у вихованців різних психічних новоутворень, що сприяють досягненню високого спортивного результату, а чинниками, що впливають на результат виховного процесу, – спілкування юного спортсмена з тренером, а також подолання спортсменом труднощів, що виникають у тренувальному та змагальному процесі. Виявлено, що ані тренери-викладачі, ані представники адміністрації ДЮСШ не вважають заплановані заздалегідь виховні заходи дієвим засобом виховного процесу.

Ключові слова: ДЮСШ, адміністрація, тренер-викладач, виховання, процес, ставлення, спортивна діяльність.

Mazin V. Attitude of Trainer-teachers and Children's and Youth Sports School Authorities to Education of Children During Sport Activities

In the article the author proves topicality of the study, devoted to defining the attitude of trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities to education of young sportsmen. The implements, arranging and survey procedure of trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities (Zaporozhye city, Ukraine) are thoroughly depicted. The author provides detailed description of respondents' answers, replies of trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities, reveals main features of target group opinions.

The analysis of survey results has enabled to conclude that trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities appreciate educational capacity of sport activities. According to the results, target group representatives of the survey are sure that participating in sport activities impacts positively on forming of socially relevant mental models and patterns of pupils' behavior. It's necessary to stress, that trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities, as a rule, mainly focus on applied aspects of educational process, which are directly related to sport activities efficiency. Nevertheless, the most important aims of education, which are not directly relevant to achieving sport results, but highly valued in society, are not taken into consideration by coaches as a reference point of mentoring and education. The author of the article believes some lines of further research are promising such as conducting surveys of more respondents who are trainer-teachers and Children's and Youth Sports School authorities. In the researcher's view conducting surveys of young sportsmen's parents can be fruitful as well.

Key words: Children's and Youth Sports School, school authorities, trainer-teacher, education, process, attitude, sport activities.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГАЛУЗІ ТУРИЗМУ

У статті викладено пріоритети основних видів сучасних інноваційних технологій та їх використання в освітньому процесі університетів. Розкрито особливості процесу підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, який базується на теорії й технології цілісної педагогічної діяльності, спрямованої на всебічний розвиток студентів.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, цілісна педагогічна діяльність, модель “компетентний випускник”.

Однією з актуальних проблем підготовки студентів у вищих навчальних закладах України є розробка теорії та технології цілісної педагогічної діяльності як орієнтира нової практики освіти.

Сутність вищевикладеної проблеми полягає в доведенні того, що організація навчально-пізнавальної діяльності студентів – не основний вид діяльності вищих навчальних закладів, як це прийнято зараз, а один з елементів цілісного педагогічного процесу в них [1].

За сучасних умов необхідно відновити культ цілісної людини та спрямувати педагогічний процес такими інваріантами розвитку: психофізіологія організму, емоції, мислення й мова, моральність, знання, різноманітна діяльність і спілкування. Людину можна розвивати лише в умовах різноманітної діяльності, а саме: інтелектуально-пізнавальної, виробничої, соціальної, ігрової та естетичної, екологічної, побутової, а також у спілкуванні й дозвіллі. Саме тому актуальним завданням організації цілісної педагогічної діяльності вищих навчальних закладів є її науково-методичне забезпечення, що, безперечно, сприятиме якісній підготовці фахівців різних галузей. Результати наукових досліджень засвідчують, що цілісна педагогічна діяльність вищих навчальних закладів стане можливою тоді, коли буде подолана триланкова структура педагогічної діяльності викладачів вищих навчальних закладів і запроваджена п'ятикомпонентна структура, що складається з таких компонентів: мета – предмет – зміст – засоби – результат.

Мета статті – розкрити процес підготовки майбутніх фахівців галузі туризму, який базується на теорії й технології цілісної педагогічної діяльності, що спрямована на всебічний розвиток студента.

Висвітливо цей процес більш розлого.

По-перше, це підготовка майбутнього фахівця за моделлю “компетентний випускник”, що характеризується такими головними ознаками:

– орієнтація на розвиток студентів та формування їхнього ціннісного ставлення до професійної освіти (навчання);

– формування конкурентоспроможної особистості, яка відводить індивіду роль суб'єкта соціальних перетворень і вдосконалень, спроможного завдяки набутим знанням, умінням і навичкам зрозуміти складну динаміку соціальних процесів.

По-друге, під час використання технології цілісної педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах викладачі враховують такі особливості:

- багатовимірність об'єктивного світу;
- триєдину сутність людини як біодухосоціоцілісності;
- інваріанти розвитку людини як цілісності;
- напрями цілісного розвитку людини;
- типові цілісні відносини студентів;
- види різноманітної діяльності студентів;
- п'ятиелементну структуру педагогічно-викладацької діяльності.

Вищевикладене дає змогу стверджувати, що цілісність особистості студента, а не тільки його знання, є тим орієнтиром, слідування якому закладе підвалини якісно нового рівня практики вищої освіти в Україні.

По-третє, під час організації навчання та виховання молоді склалася ситуація використання елементів концепції глобальної освіти, яка була запропонована вченими США ще в 80-х рр. ХХ ст., а саме:

- розвинути в студентів критичне мислення, здатність виробити власний погляд та виявити повагу до поглядів інших людей;
- сформувати інтерес і повагу до досягнень усіх народів, прагнення зрозуміти найбільш важливі, специфічні й загальні їх характеристики;
- розширити можливості для вивчення у вищих навчальних закладах іноземних мов та культур країн;
- сформувати нове гуманістичне бачення світу в усій його різноманітності та єдності, завдяки чому зберегти рівновагу в провідних системах: “людина і природа”, “людина і суспільство”, “людина і людина”;
- сформувати адаптивне бачення власної особистості у взаємозалежності з іншими та розуміння необхідності враховувати потреби, цінності інших осіб, груп людей, націй.

По-четверте, освітній процес має будуватися також за концепцією “інтеркультурної освіти”. Її сутність полягає в тому, що пріоритетами середньої та вищої освіти мають стати такі загальнолюдські цінності:

- сприйняття світу як єдиної системи альтернативних форм існування культури, мови, поглядів тощо;
- уміння спілкуватися між собою та досягати певного консенсусу.

Метою освіти, згідно із цією концепцією, є формування людини як громадянина країни, Європи та світу, якому притаманні такі якості: гуманність, толерантність, об'єктивність, гнучкість, здатність до творчого співробітництва, адекватного самостійного вибору в оцінках і вчинках, правильного усвідомлення сутності загальнолюдських цінностей [1].

Вищевикладена концепція базується на знанневій і культурологічній парадигмах. Пояснимо їх сутність.

Культурологічна стратегія освіти пов'язана з оволодінням культурним спадком минулого, духовними цінностями різних народів і досягненнями науки.

Знаннєва парадигма полягає в систематичному, поглибленому вивченні фундаментальних основ наук (економіки, іноземних мов, менеджменту, маркетингу тощо), а також у підготовці на цій основі висококваліфікованих кадрів у галузі туризму.

Відомо, що в практиці роботи вищих навчальних закладів розрізняють традиційну технологію навчання та інноваційні.

У численних літературних джерелах є різні тлумачення понять “педагогічна технологія” і “технологія навчання” [2]. У межах цієї статті будемо користуватися поняттям “педагогічна технологія”. Воно включає в себе технологію навчання та виховання, яка є засобом організації освітнього процесу. Технологія навчання орієнтується на широкий спектр методів і засобів навчання, що застосовуються в навчальному процесі зі студентами.

З огляду на вищевикладене під педагогічною технологією розуміють вивчення, розробку та системне використання принципів організації навчального процесу на основі новітніх досягнень науки й техніки. Педагогічна технологія є педагогічною системою, у якій використання засобів навчання підвищує ефективність навчального процесу.

Головне в педагогічній технології – це проектування процесу формування особистості студента, яке гарантує педагогічний успіх незалежно від майстерності викладача. Для педагогічної технології характерним є системний підхід, урахування досягнень не тільки педагогічної науки, а й суміжних з нею наук: психології, теорії управління та менеджменту, інформатики, соціології.

Отже, ми вважаємо, що важливим напрямом розробки проблеми оптимізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах щодо підготовки майбутніх фахівців галузі туризму є впровадження інноваційних педагогічних технологій. Це пояснюється тим, що закономірності професійної діяльності такого фахівця накладають певні вимоги на педагогічні технології викладання й розробки змісту навчальних дисциплін, організації творчої навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах [2].

Новітні технології навчання передбачають не просто набуття знань, умінь і навичок, а творче ставлення до них. Такий підхід вчить студентів ціннісного ставлення до процесу пізнання, навчання та до здобуття майбутньої професії. Це відбувається тому, що знання перетворюються на частину особистого буття та свідомості студентів.

У зв'язку із цим доцільним є застосування проблемних ситуацій, навчальних діалогів, дискусій, імітацій, ділових ігор тощо.

Так, проблемні ситуації створюються з метою розвитку пізнавальної творчої діяльності студентів. Їх застосування сприяє розвитку креативного мислення, інтересу до знань тощо.

У навчальному діалозі зберігається рівність позицій викладача й студента: вони на рівних шукають вирішення проблеми.

Ділові ігри сприяють продовженню процесу навчання студентів в умовах імітації виробничого процесу, наприклад, в умовах туристичної фірми. У ділових іграх студенти набувають як професійних, так і ділових навичок, зокрема, уміння адаптуватись у групі, розуміти мотиви та інтереси інших учасників гри, самостійно приймати рішення, удосконалювати вміння групової взаємодії тощо. Слід зазначити, що імітаційно-ігровий підхід реалізується через використання імітаційно-ігрових форм, які дають змогу не тільки ознайомити студентів з теоретичним аспектом тієї чи іншої проблеми, а й навчити їх самостійно діяти, мислити, вести науковий диспут, здійснювати пошук оптимальних виходів із прогнозованих професійних ситуацій.

Серед інноваційних педагогічних технологій професійного розвитку майбутніх фахівців особливе місце посідають кейс-технології [3].

До найбільш ефективних кейс-технологій, що сприяють активізації освітнього процесу у вищих навчальних закладах, на нашу думку, належать такі:

- метод ситуаційного аналізу (метод аналізу конкретних ситуацій, ситуаційні завдання та вправи, кейс-стаді);
- метод інциденту;
- метод ситуаційно-рольових ігор;
- метод розбирання ділової кореспонденції;
- метод проектування;
- метод дискусії.

Отже, кейс-технології – це інтерактивна технологія для короткотермінового навчання на основі реальних або вигаданих ситуацій, спрямованих не стільки на засвоєння певних знань, скільки на формування в студентів професійних якостей і вмінь.

Докладніше зупинимось на кожному з методів.

Метою методу інцидентів є пошук інформації для прийняття рішення безпосередньо студентом і, як наслідок, навчання його працювати з інформацією: повідомляти про неї, систематизувати, аналізувати.

Розбирання ділової кореспонденції засноване на роботі з документами й паперами, що мають стосунок до цієї чи іншої організації (наприклад, туристичної фірми), ситуації, проблеми.

Ігрове проектування передбачає процес створення або вдосконалення об'єктів. Цей метод охоплює проекти різного типу, а саме: дослідницький, пошуковий, творчий, прогностичний, аналітичний.

Метод програвання ролей (інсценування) полягає в тому, щоб у вигляді інсценування створити реальну історичну, правову, соціально-психологічну ситуацію і потім надати можливість оцінити вчинки й поведінку учасників гри.

Групова дискусія – обмін думками з певного питання відповідно до більш-менш визначених правил процедури.

Найбільш поширеним методом ситуаційного аналізу є традиційний аналіз конкретних ситуацій (АКС) – глибоке й детальне дослідження реальної чи імітаційної ситуації. Різновидом методу АКС є ситуаційна вправа, а також метод ситуаційного аналізу – кейс-стаді.

Ситуаційні вправи зазвичай пов'язані з проблемами минулого, теперішнього і навіть майбутнього часу.

Сутність кейс-стаді полягає в тому, що студент, познайомившись з описом проблеми, самостійно аналізує ситуацію, діагностує проблему та пропонує свої ідеї й рішення в дискусії з іншими студентами.

Отже, ідеї методу кейс-стаді можна визначити таким чином:

- метод призначений для отримання знань з тих дисциплін, де немає однозначної відповіді на поставлені запитання, а існує кілька відповідей, що можуть конкурувати за мірою істинності;

- навчання акцентовано на опрацюванні прийомів співтворчості викладача й студента, що принципово відрізняє метод кейс-стаді від традиційних методик, побудованих на рівноправності викладача і студента в процесі обговорення проблеми;

- результатом застосування методу є знання й набуті в процесі співтворчості навички;

- технологія методу полягає в такому: за певними правилами розробляється модель конкретної ситуації й відображається той комплекс знань і практичних навичок, які студентам необхідно отримати; при цьому викладач виступає в ролі ведучого, який генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію;

- у методі кейс-стаді долається класичний дефект традиційного навчання, пов'язаний із “сухістю”, неемоційністю викладення матеріалу.

Зазначене вище надає змоги дійти висновку, що позитивними ознаками методу кейс-стаді є:

- використання принципів проблемного навчання, а саме: набуття навичок вирішення реальних проблем, можливість роботи групи в одному проблемному полі, при цьому процес вивчення цієї чи іншої проблеми імітує механізм прийняття рішень у житті, адже цей метод є більш адекватним життєвим ситуаціям, ніж заучування термінів, уміння ними оперувати, будуючи логічні схеми вирішення проблеми;

- навчання аргументувати свою думку;

- набуття навичок роботи в команді;

- відпрацювання навичок найпростіших узагальнень;

- вироблення навичок ведення презентації, прес-конференції;

- формування вміння формулювати питання, аргументувати відповіді.

Останнім часом особливий інтерес викликає технологія дистанційного навчання, яка вважається новою моделлю освіти, що базується на методології розвивальної освіти на відстані, коли викладач і студент, розділені простором, здійснюють взаємодію.

Результати наукових досліджень засвідчують, що дистанційне навчання є педагогічною технологією, що базується на принципах відкритого навчання, широко використовує комп'ютерні навчальні програми різного призначення, сучасні телекомунікації для одержання навчального матеріалу та спілкування.

Висновки. Вищевикладене дає змогу дійти висновку, що успіх у підготовці майбутніх фахівців туристичної галузі, її оптимізація залежать від

доцільного використання професійно зорієнтованих інноваційних педагогічних технологій, системоутворювальною основою яких є розвиток творчості, активної співпраці й взаємодії викладача та студентів.

Перспективи досліджень вбачаємо в подальшому вивченні та впровадженні інноваційних педагогічних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму з урахуванням головного вектора – навчання та виховання студентів за моделлю “компетентний випускник”, системоутворювальною основою якої є розвинена, творча, активна, здорова особистість, мотивована на якісне життя й професійну діяльність.

Список використаної літератури

1. Наумов Б.М. Теорія і технологія цілісної педагогічної діяльності як орієнтир нової практики освіти України / Б.М. Наумов // Ціннісні парадигми освіти. – Х. : Основа, 2005. – С. 118–127.
2. Педагогіка туризму : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів / за ред. В.К. Федорченка., Н.А. Фоменко, М.І. Скрипник, Г.С. Цехмістрової. – К. : Видавничий Дім “Слово”, 2004. – 296 с.
3. Шимутина Е.В. Кейс-технологии в учебном процессе / Е.В. Шимутина // Народна освіта. – 2009. – № 2. – С. 64–71.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Маковецкая Н.В. Использование инновационных технологий в образовательном процессе подготовки будущих специалистов отрасли туризма

В статье изложены приоритеты основных видов современных инновационных технологий и их использование в образовательном процессе университетов. Раскрываются особенности процесса подготовки будущих специалистов сферы туризма, базирующегося на теории и технологии целостной педагогической деятельности, направленной на всестороннее развитие студентов.

Ключевые слова: инновационные педагогические технологии, целостная педагогическая деятельность, модель “компетентный выпускник”.

Makovetska N. The use of innovative technologies in the educational process of future professionals tourism

The article presents the priorities of the main types of modern innovative technologies and their use in education universities, defined the characteristics of training for future professional model “competent graduates,” chief among which is the focus on the development of students and the formation of their value attitude to vocational education and formation competitive personality, the peculiarities of the process of preparing future professionals of tourism industry based on the theory and technology of integrated educational activities aimed at overall development of students, the essence of the notion of “educational technology” which is seen as a process of learning, development and systematic use of principles of learning process based on the latest science and technology, stressing that the most important thing in educational technology – a design process of the formation of the student’s personality, which ensures the success of teaching, regardless of the skill of the teacher, it is proved that in this regard, in preparing future professionals tourism, appropriate use of problem situations, educational dialogues, discussions, imitations, business games, etc.; special attention paid to the nature of a case – based technologies; states that the essence of case studies is that students become acquainted with the description of the problem, independently analyzes the situation, diagnose the problem and offer ideas and solutions in discussion with other students.

Key words: innovative educational technology, integrated pedagogical activity model “competent graduate”.

ІННОВАЦІЙНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ В ОСВІТІ: СУТНІСТЬ, ФУНКЦІЇ, ЗАСОБИ

У статті розкрито сутність, визначено функції-завдання та специфічні засоби інноваційного менеджменту.

Ключові слова: управління навчальним закладом, функціонування навчального закладу, розвиток навчального закладу, інноваційний менеджмент, функції інноваційного менеджменту, засоби інноваційного менеджменту.

Стабільний і динамічний розвиток освіти безпосередньо пов'язаний із формуванням ефективної державної інноваційної політики. У “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року” зазначено про необхідність створення системи мотивацій, стимулювання та заохочення інноваційної діяльності у сфері освіти; розроблення системи нівелювання ризиків негативних наслідків інноваційної діяльності [3].

Інноваційна діяльність у навчальному закладі завжди перебуває у відносинах єдності та боротьби протилежностей з оптимальним функціонуванням. Так, з одного боку, налагоджений уклад навчального закладу, що забезпечений високопрофесійними кадрами, гарними матеріально-технічними умовами, опирається на нововведення, які перешкоджають його стабільності та не завжди дають позитивні результати. З іншого боку, підтримати високі результати діяльності, конкурентоспроможність на ринку освітніх послуг неможливо без інноваційних змін. Упровадження нового завжди несе в собі елемент ризику. Але ще більшим ризиком є відмова від інноваційної діяльності.

Під час інноваційної діяльності зростає роль менеджера, а його особистісні якості та позиція, професійна майстерність, інноваційна компетентність, інноваційна культура визначають долю навчального закладу. Успішність інноваційної діяльності зумовлена інноваційним менеджментом.

Інноваційний менеджмент розглядають у декількох аспектах як: науку та мистецтво управління інноваціями (І. Дичківська, П. Завлін); вид управлінської діяльності з прийняття рішень щодо інновацій (І. Балабанов, М. Йохна, В. Стадник,); апарат управління інноваціями (Н. Круглова, А. Поршнев); систему правил принципів, норм, ціннісних орієнтацій, що регулюють різні сфери інноваційної діяльності (В. Василенко, Л. Огольова). В інноваційному менеджменті домінують методи соціально-психологічного ряду, евристичні та колегіальні (І. Ансофф, Б. Гейтс, Л. Карамушка, А. Морита). Відбувається зміна в загальних функціях, структурі та цілях управління (Л. Даниленко, Л. Огольова), з'являються особливі засоби та форми організації інноваційної діяльності (В. Василенко, Л. Ващенко). Важливе місце в інноваційному менеджменті належить проектній діяльності (А. Поршнев, Н. Соломатін, В. Устінов).

Особливості інноваційного менеджменту в освітній галузі розкриті в працях Л. Ващенко, Л. Даниленко, Л. Калініної, О. Козлової, М. Поташника. Автори у своїх дослідженнях спираються на теоретико-прикладні здобутки інноваційного менеджменту виробничої сфери. З одного боку, культивация “інноваційних вірусів” інших культур, сфер діяльності часто є небезпечною. Це призводить до сліпого та безрезультатного запровадження інновацій без урахування специфіки освітньої організації, її умов та колективу. А з іншого боку, використання досягнень інших наук, кращого досвіду різних сфер діяльності уможлиблює підвищення ефективності інноваційної діяльності в освітніх організаціях. На жаль, таких праць замало, враховуючи, що проблема управління інноваційною діяльністю в навчальному закладі є дуже актуальною та затребуваною.

Мета статті – розкрити сутність, визначити функції та засоби інноваційного менеджменту.

У наш час навчальний заклад повинен витримати удари кризових явищ у країні – тобто вижити; адаптуватись до нових перетворень у державі – тобто функціонувати; оновлюватись, удосконалюватись, модернізуватись – тобто розвиватись. Науковці та практики одночасно наголошують на парадоксальності ситуації, що склалась: щоб розвиватись, заклад повинен вижити; щоб вижити, йому належить докорінно змінитись.

Успішне функціонування та розвиток навчального закладу можливі тільки завдяки новаціям, які вдосконалюють діяльність колективу, відкривають нові можливості для кожного учасника навчального процесу, дають змогу працювати творчо, збагачують духовно, задовольняють освітні потреби.

Ефективність функціонування навчального закладу зумовлюється досконалістю внутрішнього середовища, що знаходить прояв у раціонально-оптимальній взаємодії всіх його елементів. Здатність закладу освіти до стабільно результативної роботи – це його діяльнісний потенціал. Водночас у навчального закладу є певний інноваційний потенціал, який доцільно розглядати як сукупність умов, ресурсів, готовності і здатності до інноваційного розвитку. Високий інноваційний потенціал свідчить про спроможність закладу вести інноваційний пошук, здійснювати зміни, реалізовувати інноваційну стратегію. Низький інноваційний потенціал не забезпечує можливостей розвитку навчального закладу. Таким чином, оцінювання та підвищення рівня інноваційного потенціалу навчального закладу є необхідною складовою управління розвитком.

Управління сучасним навчальним закладом має здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку. Інноваційний менеджмент являє собою стійку сукупність дій з визначення цілей розвитку закладу, обґрунтування та прийняття рішень щодо впровадження новацій, організації інноваційної діяльності, мотивації та стимулювання суб'єктів інноваційного процесу.

Інноваційний менеджмент – це підсистема загального управління, метою якої є управління інноваційними процесами в організації. “Інно-

ваційний менеджмент як система – сукупність економічних, мотиваційних, організаційних і правових засобів, методів і форм управління інноваційною діяльністю організації з метою оптимізації економічних результатів її господарської діяльності” [4, с. 13].

Інноваційний менеджмент виник на підґрунті досягнень різних наук (управління, економіки, психології, педагогіки, соціології), які сформували теорії та нагромадили позитивний досвід про творчу активність особистості, науково-технічний прогрес, методи удосконалення, амкемотиви діяльності. Він покликаний забезпечити реалізацію стратегічних цілей організації через інноваційні процеси.

Основними функціями-завданнями інноваційного менеджменту є такі, як: аналітично-прогностична, планування, організування, контроль, регулювання.

Аналітично-прогностична діяльність менеджера пов’язана з глибоким аналізом стану системи, вивченням невідкладних для вирішення проблем, відстеженням тенденцій та закономірностей, виявленням перспектив і прогнозованих змін у майбутньому; передбачає розробку прогнозів щодо доцільності оновлення та методів модернізації систем, наповнення новим змістом діяльності.

Функція планування в інноваційному менеджменті передбачає розробку стратегічних і тактичних планів щодо впровадження інновацій.

Функція організування покликана забезпечити упорядкування діяльності людей під час періоду впровадження інновацій, розподіл повноважень та відповідальності за окремі ланки роботи. Домінуючими стають такі види діяльності, як координація та стимулювання. Координація в інноваційному менеджменті дає змогу уникнути надмірного хаосу, аритмії в період розвитку організації. Стимулювання забезпечує високий рівень зацікавленості персоналу в інноваційній роботі та її результатах.

Функція контролю дає змогу перевіряти перебіг упровадження інновації, результативність інноваційного підходу до діяльності. Основними засобами інноваційного контролю є моніторинг, експертиза, аналіз інформації.

Регулювання в інноваційному менеджменті передбачає корекцію діяльності з упровадження інновації за наслідками контролю, створення ситуації відносної стабільності та рівноваги, запобігання відхиленням від запланованих інноваційних стандартів.

Управління інноваційною діяльністю передбачає спеціальні засоби, що зумовлені особливостями інноваційного процесу [1; 4].

1. Ініціація

Ініціація (від лат. *initiatio* – здійснення таїнств) – це діяльність, яка полягає у виборі мети та постановці завдань інновації, пошуку ідеї інновації, її обґрунтуванні та матеріалізації.

Керівник навчального закладу, перш ніж розпочати впровадження інноваційних технологій, повинен проаналізувати типову ситуацію, яка склалась, та з’ясувати, чи потрібні та які саме зміни в навчально-виховному процесі та роботі педагогів.

О. Моїсєєв, М. Поташник доводять, що тут має значення, передусім, правильний підхід до вибору ідеї, оскільки, наприклад, такі зазвичай поширені підходи не можуть привести до позитивних результатів:

- прагнення впроваджувати все, що привернуло увагу, зацікавило, десь бачили, читали чи чули. Як наслідок – відсутність результатів, аритмія в роботі, хаос;

- пошук найбільш ефективної технології засобом спроб та помилок. Наслідок теж легко передбачуваний: даремно витрачений час, знервовані вчителі, занепокоєні батьки, втомлені діти, невисокі освітні показники;

- упровадження того, що впроваджують в інших школах, щоб витримати конкуренцію, не відстати від педагогічної “моди”. Результатом такого підходу буде повна зневіра вчителів у ефективності інноваційного пошуку, бо вони вже в такий спосіб “упроваджували” не одну методику та досвід;

- безсилля перед тиском вищих органів управління освітою. Це найскладніший варіант з огляду на те, що і сам керівник закладу освіти не бачить ніякої перспективи цієї компанії.

Ці підходи до вибору інновацій не спрямовані на вирішення конкретних проблем закладу. Ефективним шляхом вибору змісту, методів, форм оновлення можна вважати свідоме управління розвитком школи, підґрунтям якого є глибокий проблемно-орієнтований аналіз.

Аналіз стану закладу освіти дасть відповідь на питання про види нововведень, які зроблять можливим покращення результатів діяльності. Це можуть бути локальні, поодинокі, не пов’язані між собою зміни; можливо – комплексні, модульні нововведення, які охоплюють діяльність групи педагогів чи паралелі класів, навчальні предмети певного циклу; системні, які стосуються всього закладу, всіх учасників навчально-виховного процесу. Колектив на чолі з керівником визначиться, які це будуть зміни за інноваційним потенціалом: удосконалення, раціоналізація, модернізація, оптимізація; комбінаторні нововведення, що передбачають конструктивне використання елементів різних методик; принципово нові, радикального характеру технології навчання, виховання, розвитку школярів, організації педагогічного процесу, управління закладом освіти.

Отже, важливим є, передусім, виявлення потреби в новації, визначенні відповідності інновації наявній проблемі, переконаність педагогів у доцільності розгортання інноваційної діяльності.

2. Маркетинг інновацій

Маркетинг інновацій (від англ. *market* – ринок) передбачає вивчення ринку споживачів інновацій, їх запитів, інтересів; систему дій з реалізації інновації, забезпечення її рекламою, організації “паблік рилейшнз”.

Етика педагогічних інновацій ставить певні обмеження перед педагогами. Головною заповіддю має бути: “Не нашкодь!”:

- інновації не повинні руйнувати здоров’я дітей, самих педагогів. Вони мають бути валеологічними;

– інновації не повинні гальмувати процеси становлення особистості, її соціалізації. Вони не повинні бути відірвані від життя;

– питання культурозбережної функції є важливим елементом етики освітніх інновацій. Культивація інновацій інших культур руйнує нашу ментальність, наші ціннісні архетипи, унікальність народного організму. Тому сучасні інновації потребують підвищеної уваги до світогляду дитини.

Заходи “паблік рилейшнз” передбачають формування сприятливої громадської думки про інновацію та інноваційну діяльність, про педагогічний колектив як провідник нововведень. Маркетинг інновацій – це управління попитом на оновлену освітню послугу.

3. Бенчмаркінг інновацій

Бенчмаркінг інновацій (від англ. *bench* – місце, *marking* – відмітити) являє собою засіб вивчення діяльності організацій-конкурентів з метою використання позитивного досвіду. Бенчмаркінг може бути спрямований на вивчення досвіду організації, яка вже впроваджувала подібні інновації. Він також може стосуватись аналізу характеристик результатів новацій та організації роботи з інноваціями.

Бенчмаркінг охоплює комплекс засобів, що “дають змогу систематично знаходити, оцінювати позитивний досвід конкурентів чи компаній, які є лідерами у галузі, і використовувати його у своїй роботі” [3, с. 114].

Він дає уявлення про різні аспекти діяльності за певною інноваційною технологією, відкриває приховані для широкого загалу явища, розкриває особливості інноваційного середовища, характеризує лідерів інноваційного руху, викриває вади інновації, висвітлює соціально-психологічні чинники, змальовує комунікаційні схеми тощо. Бенчмаркінг в інноваційному менеджменті виконує функцію розвідки, яка існує в будь-якій державі. Тільки вона буде стосуватись переважно вивчення досвіду кращого вирішення подібних проблем за допомогою інновацій.

4. Фронткування інноваційного ринку

Фронткування інноваційного ринку (від англ. *in front* – уперед) передбачає захоплення або відвоювання ринку діяльності інших організацій. Основними джерелами для фронткування є дані досвіду конкурентів, спостереження за інноваційними процесами та їх результативністю, науково-методична література, матеріали конференцій та семінарів, узагальнений передовий досвід, результати дисертаційних досліджень, звіти про роботу експериментальних майданчиків тощо.

Інноваційний пошук повинен бути постійним і системним. Для цього в навчальному закладі необхідно створити систему інформаційного забезпечення інноваційної діяльності. У системі науково-методичної роботи навчального закладу почесне місце має належати заходам, що передбачають вивчення досягнень науки, передового педагогічного досвіду та розвиток творчості вчителів. Тільки шляхом цілеспрямованого та організованого вивчення інноватики, аналізу стану навчального закладу та його підсистем, з’ясування вигідних внутрішніх та зовнішніх можливостей можна підвищувати якість освітніх послуг та забезпечувати конкурентоспроможність.

5. Інжиніринг інновацій

Інжиніринг інновацій (від англ. *engineering* – винахідливість, знання) означає проектно-консультаційні послуги щодо розробки проектів, програм, упровадження інновацій.

Інжиніринг передбачає комплекс робіт, до яких входять: проведення попередніх досліджень; обґрунтування вибору інноваційних ідей; розробка рекомендацій щодо оновлення діяльності; визначення обсягу та змісту робіт щодо впровадження інновацій; розробка та оформлення комплексно-цільових програм і цільових проектів; консультування з проблем упровадження програм.

Зміни бувають стихійними та плановими, проте, коли йдеться про управління, то на перше місце, безумовно, виходять прогнозовані, планові зміни. Чим вище рівень системності, систематичності та плановості, тим кращі освітні результати та менші нервові витрати всіх учасників навчально-виховного процесу.

Найбільш поширеними формами впровадження інновації є цільовий проект, що передбачає сукупність аналізу стану певної системи, концептуальних основ удосконалення та конкретного плану інноваційної діяльності.

За напрямками діяльності проекти можуть бути: навчальні, які спрямовані на вирішення актуальних проблем навчання; виховні, що передбачають спрямування на реалізацію актуальних проблем виховання; методичні, в основі яких – підвищення професійної майстерності педагогів школи; організаційні (управлінські) – спрямовані на розробку та впровадження нової моделі відносин, режиму діяльності, удосконалення управлінської діяльності; матеріально-технічні, що передбачають удосконалення матеріальної бази школи, упровадження нових механізмів господарювання, естетичне оформлення приміщень, нове технічне обладнання. За терміном виконання проекти бувають: оперативні – розраховані на здійснення протягом декількох тижнів чи місяців; річні – розраховані на навчальний рік; перспективні – розраховані на декілька років (як правило, від 3 до 5 років).

Основні етапи проектної діяльності – це: формулювання базової проблеми, знаходження варіантів вирішення проблеми, формування інноваційної ідеї та її маркетингове дослідження, постановка стратегічних цілей проекту, побудова “дерева цілей”, побудова “дерева робіт”, аналіз ризику та невизначеності, створення умов для впровадження проекту, реалізація проекту.

6. Моніторинг просування інновації

Моніторинг просування інновації передбачає комплекс заходів, пов'язаних з відстеженням інновації, аналізом інформації про неї. Він дає змогу вивчити, оцінити та спрогнозувати стан об'єктів інноваційної діяльності. Основна мета моніторингової діяльності полягає у виявленні ефективності інноваційної діяльності.

Моніторинг повинен бути цілеспрямованим та безперервним. Це означає чітке визначення об'єктів моніторингу та постійне вивчення їх стану за певний проміжок часу. Гласність та інформаційна достатність мо-

ніторингу засвідчують, що всі учасники інноваційної діяльності отримують різнобічну, якісну, своєчасну інформацію.

Невміле здійснення моніторингу інноваційної діяльності призводить до нагромодження великих масивів непотрібної інформації, яку не можна ні осмислити, ні використати. З огляду на це моніторинг повинен мати чітку планову основу та ефективний механізм його організації.

7. Бранд-стратегія інновацій

Бранд-стратегія інновацій (від англ. *brandt* – клеймо, марка) означає управління реалізацією інновації, просування її на ринку попиту, формування свідомості споживачів нового продукту. Бранд-стратегія покликана формувати повне уявлення про інновацію: надійність, гарантії, якість, результативність. Засіб бранд-стратегії є доречним на всіх етапах інноваційного процесу, починаючи від версії програмування до етапу дифузії, тобто поширення інновації на інші системи організації та поза її межами.

8. Дифузія або рутинізація інновації

Якщо інновація виконала свою місію, то керівник разом із колективом повинен прийняти рішення щодо її подальшої долі: інновація стане традицією чи її відкинуть як рутинну.

Дифузія інновації (від лат. *diffusio* – розповсюдження) передбачає розповсюдження інновації в нових умовах, ситуаціях, колективах, регіонах тощо. За умов позитивних результатів інноваційної діяльності інновація стає привабливою для інших навчальних закладів. Її використовують інші колективи для вирішення подібних проблем.

Результатом інноваційного менеджменту можна вважати розширення інноваційних можливостей і зміцнення конкурентоспроможності навчального закладу. Такий заклад приваблює творчих особистостей; у ньому позитивно сприймаються креативні ідеї, нагромаджується інноваційний потенціал та розвивається інноваційна культура; формується імідж організації, яка постійно впроваджує інновації, підтримує дух новаторства.

Висновки. Інноваційний менеджмент сприяє системній інноваційній діяльності, створенню єдиного інформаційного поля про інноваційну діяльність, підвищенню інноваційної компетентності та інноваційної культури педагогів, формує сприятливий інвестиційний клімат і конкурентоспроможність навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Балабанов И.Т. Инновационный менеджмент / И.Т. Балабанов. – СПб. : Питер, 2001. – 304 с.
2. Даниленко Л.І. Менеджмент інновацій в освіті / Л.І. Даниленко. – К. : Шк. світ, 2007. – 120 с.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>3.
4. Стадник В.В. Інноваційний менеджмент / В.В. Стадник, М.А. Йохна. – К. : Академвидав, 2006. – 464 с.

Стаття надійшла до редакції 08.02.2014.

Мармаза А.И. Инновационный менеджмент в образовании: сущность, функции, способы

В статье раскрыта сущность, определены функции-задачи и специфические способы инновационного менеджмента.

Ключевые слова: *управление учебным заведением, функционирование учебного заведения, развитие учебного заведения, инновационный менеджмент, функции инновационного менеджмента, способы инновационного менеджмента.*

Marmaza A. Innovative Management in Education: the essence, functions, tools

Innovative Management is a stable set of actions which is used to determine the goals of the development of educational establishment, to justify the implementation of innovation, to organize innovative activity, to motivate and stimulate the subjects of innovative process.

Main function-challenges of innovative management are the following: analytical and predictive planning, organization, control and regulation.

In the process of analytical and predictive activity the manager has to make in-depth analysis of the state of a system, to learn how to solve immediate problems, to develop the forecasts for update feasibility and methods of modernization, to concentrate on the content filling activities. Planning in innovative management involves the development of strategic and tactical plans for innovation. Organizational function is designed to provide the ordering of human activity during innovation, the division of authority and responsibility for separate units of work. Control function allows you to check the progress of the implementation of innovation, productivity of innovative approach. Regulation of Innovative Management provides correction of innovative activities on the results of the monitoring, creation of a situation of relative stability and balance, prevention of deviation from the planned innovative standards.

Innovative Management provides special tools due to the peculiarities of the innovative process.

Initiation (from Lat. Initiatio – implementation of mysteries) is an activity which consists in selecting goals and setting the tasks of innovation, finding the idea of innovation, its justification and materialization. Marketing of innovation (from eng. market – the market) provides the research of consumer innovations market, their requests and interests. Benchmarking of innovations (from Eng. bench – place, marking – note) is a tool which is used to study the activities of competitive organizations to use best practices. Benchmarking can be aimed at studying the experience of an organization that has promoted a similar innovation. It may also apply to the results of analysis of innovation and organization of the innovations. Engineering of Innovations (from eng. engineering – ingenuity, knowledge) refers to design and consulting services for the development of projects, programs and innovations. Monitoring of the Promotion of Innovation involves the complex of activities associated with tracking of innovation, analysis of information about it. Brand Strategy of Innovation (from eng. brand – the stamp, mark) means managing of the implementation of innovation, promotion of market demand, forming the minds of consumers of a new product. Diffusion of Innovation (from lat. diffusio – distribution) is designed to share innovations in new environments, situations, groups, regions etc.

Innovative management promotes systematical innovative activity, the creation of a single informational field of innovation, increase innovative competence and innovative culture of the teachers, creates a favorable investment climate and competitiveness of the educational establishment.

Key words: *school management, the functioning of the educational establishment, school development, innovative management, the functions of innovative management, innovative management tools.*

АНАЛІЗ НОРМАТИВНО-ПРАВОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГРОМАДСЬКО СПРЯМОВАНОГО УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

У статті проаналізовано чинне нормативно-правове забезпечення з питань упровадження державно-громадського управління освітою. Розглянуто питання нормативного урегулювання підготовки керівника навчального закладу до діяльності за умов децентралізації управління.

Ключові слова: освіта, управління освітою, державно-громадське управління освітою, підготовка керівника навчального закладу до державно-громадського управління.

Державно-громадське управління освітою є одним із способів самоврядування суспільства, що набув великого поширення у розвинутих країнах, бо саме децентралізація освіти зумовлює розвиток демократичного суспільства, який починається зі свідомості кожного громадянина, а навчальний заклад є головним елементом у системі формування вільної, демократично вихованої особистості.

За роки незалежності Україна гостро відчувала вплив передових європейських ідей у галузі освіти, що наголошують на демократизації освітянського процесу, це призвело до перегляду принципів управління навчальним закладом та освітою загалом. У результаті цього процесу та змін в соціально-політичній ситуації в країні пріоритетними принципами розвитку освіти стали демократизація, децентралізація та гуманізація. Законодавчо ці зміни були регламентовані низкою нормативних актів, головними з яких є Закон України “Про освіту”, Державна національна програма “Освіта”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. та закони й укази Президента України, Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти та наук України, що декларують принципи демократичного управління, які на думку Л.А. Гаєвської, через свою недосконалість не забезпечили ефективну політику в цьому питанні [1].

Організацію роботи щодо впровадження державно-громадського управління в навчальному закладі покладено на керівника цього закладу, від професійного рівня якого залежить якість досягнення поставленої цілі. На жаль, підготовці керівника до управління у нових умовах переходу до децентралізованого управління освітою не приділяється належної уваги в сучасному законодавчому колі України.

Виходячи з цього, одним із пріоритетних завдань на сьогодні є глибока й усебічна модернізація та вдосконалення законодавчої бази освітньої галузі щодо питань громадсько спрямованого управління освітою та створення умов для її всебічного впровадження, що дасть надію на те, що реалізація державно-громадського управління навчальним закладом стане

реальністю, яке, у свою чергу, буде дійсним інструментом розвитку вітчизняної освіти.

Мета статті – здійснення аналізу стану чинного законодавства щодо питань впровадження державно-громадського управління освітою, виявлення рівня ефективності, недоліків і перспектив його реформування для реалізації всебічного державно-громадського управління освітою, стану законодавчої бази щодо підготовки керівників у процесі громадсько спрямованого управління.

Дослідженнями розвитку системи управління освітою в Україні, а саме питаннями її демократизації та децентралізації займаються Б.А. Гаєвський, Л.А. Гаєвська, В.А. Грабовський, Г.В. Єльнікова, С.В. Крисюк, В.І. Луговий, В.К. Майборода, Т.І. Шамова та ін.

Перші кроки до переходу від державного до державно-громадського управління освітою було здійснено Україною ще за роки радянського союзу, прикладами цього є діяльність шкільних і попечительських рад. На жаль, ці ланки управління не були розвинуті належним чином і не мали тієї сили, що могла б протистояти державним органам влади [5].

Сучасна історія українського самоврядування йде від 24 серпня 1991 р. з моменту становлення України як самостійної незалежної держави, що, в свою чергу, викликало необхідність у постанові нових завдань і вимог до освіти й до системи управління нею. Основою законодавчої бази в галузі освіти стали Конституція України, Закони України “Про освіту” та “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. та Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI ст.”), лейтмотивом яких було перехід до демократичних форм управління із залученням громадськості [2].

У Законі України “Про освіту”, прийнятому в 1991 р., з подальшими змінами та доповненнями у 1996, 1998, 2003 рр. визначено засади поєднання державного управління та громадського самоврядування в освіті, залучення громадськості до управління освітою та окреслено їх права й обов’язки в роботі навчального закладу й системи освіти в цілому [5].

Подальший розвиток ідеї державно-громадського управління відображено в розділах Державної національної програми “Освіта”, прийнятої Із’їздом педагогічних працівників України та затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р., у якій серед стратегічних завдань реформування освітньої галузі репрезентовано: перехід від централізованої моделі управління освітою до децентралізованого; чітке розмежування функцій між центральними, регіональними й місцевими органами управління; забезпечення самоврядування й автономності загальноосвітніх навчальних закладів, визначення повноважень центральних і місцевих органів, органів громадського самоврядування в системі управління освітою і утвердження у сфері освіти поєднання прав особи, суспільства й держави [3].

Більш докладних роз’яснень і затверджень ці положення набули в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст. від 2002 р., де го-

ловним завданням визначається пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління розвитком галузю, яка зможе органічно поєднувати засоби державного впливу з громадським управлінням. Національна доктрина розвитку освіти передбачає модернізацію управління освітою, шляхи до якої були закладені ще 10 років тому, але не були реалізовані значною мірою. До них належать: оптимізація державних управлінських структур; децентралізація управління; перерозподіл функцій і повноважень між центральними й місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та навчальними закладами; перехід до програмно-цільового управління; поєднання державного й громадського контролю; запровадження нової етики управлінської діяльності, що базується на принципах взаємоповаги, позитивної мотивації; прозорість розроблення, експертизи, апробації та затвердження нормативно-правових документів; створення систем моніторингу ефективності управлінських рішень, їх впливу на якість освітніх послуг на всіх рівнях; організація експериментальної перевірки й експертизи освітніх інновацій, а також демократизація процедури призначення керівників навчальних закладів [4; 7].

Пізніше було прийнято ще низку нормативно-правових документів, які визначають юридичну можливість упровадження державно-громадського управління в загальноосвітньому навчальному закладі. Для відтворення хронології цього процесу здійснимо короткий огляд головних положень деяких документів (табл.).

Таблиця

**Законодавчі акти, які визначають юридичну можливість
упровадження державно-громадського управління
в загальноосвітньому навчальному закладі**

Дата впровадження	Назва законодавчого акту	Головні положення, щодо впровадження державно-громадського управління
26 травня 2005 р.	Наказ Міністерства освіти та науки України “Про громадську колегію та громадські ради”	Однією з головних цілей наказу є залучення громадськості до формування, прийняття та реалізації рішень щодо державної політики у сфері освіти та реформування її економічних механізмів [9]
4 липня 2005 р.	Указ Президента України “Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні”	Наголошено, що одним з основних напрямів державної освітньої політики є забезпечення реалізації заходів щодо: зміцнення демократичних засад в освіті, у тому числі шляхом розвитку учнівського самоврядування, залучення в установленому порядку дітей і молоді до участі у вирішенні питань місцевого значення, розробка критеріїв оцінювання якості навчального процесу та здійснення на їх основі із залученням органів учнівського самоврядування, батьків і громадськості моніторингу ефективності діяльності навчальних закладів [10]

Продовження таблиці

3 листопада 2010 р.	Постанова Кабінету Міністрів України “Про забезпечення участі громадськості у формуванні та реалізації державної політики”	Наголошено на обов’язковому проведенні консультацій із громадськістю, які мають сприяти налагодженню системного діалогу органів виконавчої влади з громадськістю, підвищенню якості підготовки рішень з важливих питань державного й суспільного життя з урахуванням громадської думки, створенню умов для участі громадян у розробленні проектів таких рішень [12]
30 вересня 2010 р.	Указ Президента України “Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні”	Постановлено вжити заходи щодо залучення громадськості до підготовки та реалізації основних заходів із реформування системи освіти [10]
16 грудня 2011 р.	Указ Президента України “Про питання щодо забезпечення реалізації прав дітей в Україні”	Постановлено сприяти діяльності громадських організацій у здійсненні ними незалежного громадського контролю за додержанням прав дітей у навчальних закладах [10]
24 березня 2012 р. зі змінами від 25 червня 2013 р.	Указ Президента України “Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та план першочергових заходів щодо її реалізації”	Серед проблем розвитку сучасного суспільства зазначено, що механізми участі громадськості у формуванні та здійсненні державної політики належним чином не реалізуються [10]
25 червня 2013	Указ Президента України “Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.”	Серед актуальних проблем розвитку освіти зазначено недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновлення інституцій громадянського суспільства та громадськості. До основних завдань віднесено розвиток взаємодії органів управління освітою та органів громадського самоврядування навчальних закладів, забезпечення об’єктивного оцінювання якості освіти та створення гнучкої, цілеспрямованої, ефективної системи державно-громадського управління освітою [10]

Отже, державою визначено стратегічні напрями управління освітою та її державно-громадського аспекту, прийнято низку важливих документів, у яких наголошено на постійному сприянні реалізації децентралізованого управління освітою, залученні громадян до управління освітніми процесами, спонуканні до впровадження його принципів у діяльність навчального закладу, але тільки деякі з них містять конкретні

механізми взаємодії між державними установами та громадськістю. Також у нормативних актах не відображено процесу вдосконалення методів впровадження громадсько спрямованого управління та вирішення наявних питань, що свідчить про те, що процес за двадцять років незалежності майже не зрушив з початкової точки. Тому не можна стверджувати, що чинна нормативно-правова база забезпечує повне правове регулювання проблеми державно-громадського управління системою загальної середньої освіти.

Вагомою прогалиною у реформуванні освіти щодо децентралізованого управління, на нашу думку, є залишені поза увагою роль керівника навчального закладу в цьому процесі й форми вдосконалення системи підготовки, перепідготовки й підвищення його кваліфікації власне щодо державно-громадського управління. Саме непідготовленість керівників навчального закладу не дає змоги в реалізації поставлених державою завдань стосовно громадсько спрямованого управління та блокує процес демократизації суспільства. Тому залишається необхідним удосконалення нормативно-правового поля саме відносно роботи, направленої на керівника та залучення його до впровадження державно-громадського управління.

Висновки. В Україні за роки незалежності створилися досить сприятливі умови для реформування системи освіти та форм її управління, але особливості національної ментальності та тривалий досвід тоталітарного устрою суспільства становлять певні перешкоди в переході до децентралізації влади в галузі освіти. Прийнята за цей час нормативна база має завдання урегулювати та прискорити цей процес, проте проведений аналіз стану нормативно-правового забезпечення сфери освіти стосовно впровадження державно-громадського управління дає змогу констатувати, що:

- більшість положень щодо державно-громадського управління освітою лише повсякчас декларуються та переписуються із постанови до постанови, не реформуючи дійсну законодавчу базу;
- процес упровадження прийнятих положень на практиці просувається досить повільно;
- відсутність законодавчо закріплених механізмів співпраці державних і громадських організацій;
- недостатність нормативно-правової бази самоврядування, яка б чітко окреслювала повноваження й обов'язки учасників державно-громадського управління;
- відсутність нормативного урегулювання діяльності керівника навчального закладу за умов державно-громадського управління гальмує цей процес.

Отже, не можна заперечувати, що певні кроки щодо залучення громадськості до розв'язання проблем освіти закладено, але потрібен ще довгий процес удосконалення та практичної апробації. Також позитивні зрушення щодо громадсько спрямованої освіти в останні роки дають нам надію, що державно-громадське управління освітою зможе все ж стати реальністю. Але головною умовою, на наш погляд, є особлива увага до пи-

тань регламентування діяльності керівництва навчального закладу в нових умовах, розроблення потрібного нормативного кола для закріплення механізмів його взаємодії із державними й громадськими організаціями.

Список використаної літератури

1. Гаєвська Л.А. До питання нормативно-правового забезпечення державно-громадського управління освітою в Україні / Л.А. Гаєвська // Галузь науки “Державне управління”: історія, теорія, впровадження : матеріали наук.-практ. конф. за міжнар. участю (Київ, 28 травня 2010 р.) : у 2 т. / за заг. ред. Ю.В. Ковбасюка та ін. – К. : НАДУ, 2010. – Т. 2. – С. 231–233.
2. Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.02 / В.А. Грабовський. – К., 2006. – 233 с.
3. Державна національна програма “Освіта” (“Україна ХХІ століття”). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
4. Жабенко О.В. Особливості и тенденції розвитку державного управління освітою в Україні (1946–2001 рр.) : дис. ... канд. наук з держ. упр. : 25.00.01 / Олександр Вікторович Жабенко. – К., 2003. – 209 с.
5. Про загальну середню освіту : Закон України від 13.05.1999 р. № 651-XIV [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
6. Майборода В. Керівник у сфері управління освітою / В. Майборода // Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні : матеріали наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.І. Лугового, В.М. Князева. – К. : Вид-во УАДУ, 2001. – Т. 3. – С. 355–358.
7. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – 16 с.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
9. Офіційний сайт Міністерства освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/1454/>.
10. Офіційний сайт Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/ru/>.
11. Управління навчальним закладом : навч.-метод. посіб. : у 2 ч. / О. Мармаза, О. Касьянова, В. Григораш та ін. – Х. : Ранок, Веста, 2003. – Ч. 1. – 160 с. ; Ч. 2. – 152 с.
12. Урядовий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/npd/search>.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Миллер Г.С. Анализ нормативно-правового обеспечения государственного общественного управления образованием

В статье проведен анализ действующего нормативно-правового обеспечения по вопросам внедрения государственного общественного управления образованием. Рассмотрен вопрос нормативного урегулирования подготовки директора учебного заведения к работе в условиях децентрализации управления.

Ключевые слова: образование, управление образованием, государственное общественное управление образованием, подготовка директора учебного заведения к государственному управлению.

Miller G. The analysis of normative and legal support of the education management aimed at the public

The analysis of effective normative and legal support concerning implementation of state and public education management and implementation on this basis the state education policy are carried out in the article. The development of normative basis in this sphere under

conditions of society transformation and country's transition to democratic path of development is researched. It is defined that in Ukraine over the period of Independency the favorable conditions for reformation of educational system and its forms of management are formed. But peculiarity of national mentality and long-term experience of totalitarian regime of society are the certain obstacles on the way of transition to power decentralization in education sector. The main flaws of effective legislative in sphere of state and public management are outlined; and certain directions in involvement of the public to solve educational issues are noted. It is considered the issue of normative settlement of training of a Head of educational establishment to work under conditions of decentralization of management.

It was discovered the role of the head of educational establishment in the process of education management decentralization. The necessity to pay more attention to training, re-training and refresher training of the heads was noted. There were discovered the regularities between the training level of heads of educational establishment for state and public management of educational establishment and the process of its implementation.

Key words: *education, education management, state and public education management, training of a Head of educational establishment for state and public management.*

ПРОБЛЕМА САМОРОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті надано структурний аналіз поняття саморозвитку майбутнього вчителя в межах психолого-педагогічних концепцій. Визначено місце самопізнання як компонента саморозвитку майбутнього вчителя в умовах глобальних змін сучасності. Розкрито сутність процесів саморозвитку студента у процесі професійного становлення.

Ключові слова: розвиток, саморозвиток, майбутній вчитель, самопізнання, світогляд.

Зміст освіти у ХХІ ст. полягає в тому, щоб виростити суверенну особистість, вільну і творчу, здатну безперервно самовизначатися в потоці загальнолюдських цінностей. Тільки така людина зможе за покликом своєї душі включатися в соціальну співтворчість, сутнісно впливати на громадське відродження, усвідомлено його прогнозувати й здійснювати. Щоб освіта стала по-справжньому людинотворчим процесом, вона має за своїм змістом і організацією бути зверненою до внутрішніх сфер людини, викликаючи в неї прагнення до самосвідомості, здивування власною складністю і багатогранністю, відповідальне самоперетворення. Але для цього людині важливо розуміти і приймати себе, визначати перспективи свого руху в розвитку, знати й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, засоби самоактивізації та самооновлення.

Сучасні запити освіти актуалізують проблему підготовки відповідних спеціалістів, здатних до внутрішніх перетворень на всіх життєвих рівнях. Сьогодні школі потрібен учитель-професіонал, який є творчою особистістю, здатною до саморозвитку впродовж життя; учитель-дослідник, який постійно експериментує, аналізує, апробує найраціональніші шляхи, умови, методи, засоби, форми ефективного вирішення конкретних завдань виховання, освіти й навчання. Учитель такого рівня відрізняється високими морально-духовно-етичними якостями, прогресивністю світоглядних уподобань, націленістю на майбутнє. Зауважимо, що ключовою рисою у формуванні такого педагога стає його здатність до саморозвитку.

Проблема саморозвитку стала ґрунтовною в гуманістичній психології А. Маслоу, Ш. Мюллера, К. Роджерса, де вона характеризується наявністю ключових інтенцій у людини: бажання до самоактуалізації, реалізації власного потенціалу, позитивних змін, покращення якості життя на всіх рівнях тощо. А. Цукерман розглядав саморозвиток у структурі життєдіяльності людини як безперервного процесу цілепокладання, діяльності й поведінки людини. Л. Виготський, С. Слободчиков визначають саморозвиток ключовим у процесі пізнання, характеризують його як появу кількісних і якісних змін у людині, що відображають принцип набуття нових знань.

У процесі наукового пошуку встановлено, що ідеї саморозвитку особистості та побудови власної “Я-концепції” стали підґрунтям багатьох освітніх концепцій. Так, О. Чернишов, Л. Чернікова наголошують на значущості особистісно-орієнтованого навчання, головною метою якого є взаємний і плідний розвиток особистості педагога та його учнів на основі рівності у спілкуванні й партнерства в інтерактивній діяльності. Концептуальні положення педагогіки життєтворчості, фундаментом якої стали ідеї творення власного життя, проектування майбутнього, викладено у працях В. Доній, І. Єрмакова, Г. Ковганич, В. Ляшенко, Г. Несена, І. Погорілої, Л. Сохань, С. Шевцової та ін. Т. Біркіна розробила модель формування творчої самостійності студента, що включає такі основні характеристики процесу саморозвитку, як мотиваційний компонент, процес цілепокладання, рефлексія, емоційно-психологічний аспект тощо.

Зауважимо, що група науковців працює над описом різних аспектів саморозвитку в царині педагогіки. Так, Л. Добровольська висвітлила важливість творчої активності у процесі саморозвитку особистості майбутнього вчителя. І. Ігнацевич розкрив сутність професійного саморозвитку як чинника формування професійної культури педагога. С. Іванова окреслила питання саморозвитку в межах філософських концепцій.

Мета статті – розкрити значення процесів саморозвитку майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

Заради збереження морального фундаменту будь-якого суспільства необхідним є декларування людству високих духовних цінностей. Наприклад, метою освітньої програми США проголошено виховання особистості, яка має сформовану громадянську позицію і здатна забезпечити соціальний прогрес. Пріоритетною метою освіти в Німеччині є виховання гуманістичної, здатної до життя в суспільстві особистості, людини-громадянина, що відповідає еталону цивілізованої людини. Ідеалом освітянських і виховних систем Франції, Японії, Швеції та інших країн є людина, здатна в умовах ринкової економіки зберігати й відтворювати загальнолюдські цінності, трудитися творчо. Аналогічні пріоритети закладено й у Національній доктрині розвитку освіти України: “Створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості як громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, створювати, розвивати й удосконалювати цінності громадянського суспільства” [5, с. 234]. Стандарти, які постулює людство до виховання особистості нової епохи, вимагає вчителя з неабияким потенціалом і прагненням до прогресу, що може бути забезпечено тільки через його бажання до саморозвитку.

Сучасною проблемою навчання і виховання людини є вже не стільки результат її діяльності: “...чи створить вона штучний інтелект, штучне серце, або джерело енергії, що його замінює” [7, с. 18], а те підґрунтя, на якому базуватиметься її мета: “...чим вона керуватиметься, обираючи свої цілі й засоби їх досягнення, відрізняючи зло від добра, які критерії і оцінки стануть підґрунтям її моралі...” [7, с. 19]. Спираючись на вищезазначене,

можна говорити про істотні педагогічні проблеми: формування внутрішнього стрижня особистості, незалежного мислення, пошук методів, що дають можливість виховати людину вільну й нестандартну, здатну до самовдосконалення й любові, усвідомлення відповідальності за власний вибір.

Поняттю саморозвитку передуює власне загальна концепція розвитку як процесу. В енциклопедичних філософських виданнях знаходимо такі його визначення:

– “розвиток – характеристика якісних змін об’єктів, поява нових форм буття, інновацій, нововведень і пов’язана з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв’язків” [2];

– “розвиток – еволюція, кінцевим результатом якої є якісні зміни процесу, предмета, явища” [9];

– “розвиток – невідновна, спрямована, закономірна, поступова зміна матерії, зокрема й вищої її форми – свідомості, її універсальної якості; у результаті розвитку виникає новий якісний стан об’єкта – його складу чи структури” [6].

У педагогіці розвиток визначається як зміни, що становлять перехід від простого до більш складного, від нижчого до вищого; як процес, у якому поступове накопичення кількісних змін сприяє подальшим якісним змінам. Джерелом і внутрішнім змістом розвитку є боротьба протилежностей [4]. Так, у взаємодії із зовнішнім середовищем змінюється внутрішня сутність людини, формуються нові взаємовідносини, що, у свою чергу, зумовлюють чергові зміни. Для професійної підготовки майбутніх вчителів цей аспект має ключове значення, оскільки процес безпосередньо впливає на формування майбутнього вчителя як професіонала. Оскільки розвиток має взаємозумовлений і безперервний характер, необхідно формувати готовність студентів до гармонійного співвідношення зовнішнього та внутрішнього, об’єктивного й суб’єктивного в різних формах виявлення на різних рівнях розвитку.

Отже, під *розвитком* майбутнього вчителя розуміємо закономірну, усвідомлену, якісну зміну матеріальних та ідеальних об’єктів, глибинний зміст якої полягає в перетворенні, кардинальній зміні власної особистості, внутрішнього світу. Процес розвитку має безперервний характер, що зумовлює певну динаміку руху особистості майбутнього вчителя від простих до складних структур.

Якщо розвиток полягає в якісних і кількісних змінах в об’єкті, то для саморозвитку важлива суб’єктивізація, що надає цьому процесу суто індивідуальний характер. Самість особистості – це той компонент, який відрізняє розвиток як процес від власне саморозвитку особистості. За К. Роджерсом, самість – це уявлення людини про себе, яке виникає на основі минулого й теперішнього досвіду й очікувань майбутнього [9]. Звернення до самості особистості в педагогічних процесах тісно пов’язане з “Я-концепцією”, яка становить цілісне уявлення людини про себе як про особистість, організм, члена суспільства, працівника. У процесі саморозвитку

“Я-концепцію” розглядаємо як результат процесів самосвідомості особистості. За визначенням О. Леонтєва, “Я” – це та індивідуальна ідентичність, що є самістю людини, характеристикою ставлення індивіда до самого себе, його самоприналежність, тотожність самому собі [2, с. 156].

Отже, пробудження активності особистості, вирощування її суб’єктності сприяє переходу від розвитку, де вона виконує роль більш чи менш пасивного об’єкта, до саморозвитку, коли вона виконує функції відповідального творця власного способу життя. Адже “саморозвиток є фундаментальною здатністю людини ставати та бути справжнім суб’єктом свого життя; здатністю робити своє життя об’єктом практичного перетворення” [1, с. 157].

Розуміння саморозвитку особистості формувалося такими напрямками та школами: гуманістичною, практикою психоаналізу, гештальтпсихологією, аналітичною психологією К. Юнга, генетичною психологією Ж. Піаже, культурно-історичною теорією Л. Виготського, школами П. Гальперіна, О. Леонтєва, В. Давидова. Тісний взаємозв’язок психологічних досліджень із цієї тематики та філософії освіти простежується в діалозі культур, запропонованому М. Бахтіним, поглядах В. Біблера, концепції культурного виміру особистості та тих, з ким вона спілкується, М. Мамардашвілі та Г. Батіщева [6].

Викликає науковий інтерес філософське осмислення особистісного саморозвитку як самодобудови на основі інтуїції та духовної творчості в роботі Є.М. Князевої та С.П. Кордюмова з синергетики, де духовне самопізнання виступає як внутрішній пошук людини, дослідження власного “Я”. Духовне самосходження людини становить філософську основу ідеї саморозвитку. Так, М. Мамардашвілі, Т. Шибутані, П. Щедровицький та інші вчені зазначали, що складність буття вимагає саморозвитку, уваги до внутрішнього світу людини, до самосвідомості та її проявів у поведінці, до механізмів корекції Я-образу, відмови від волі або залежності від групи [8, с. 69]. Таким чином, через пізнання власного внутрішнього світу, його вдосконалення та перетворення на краще, майбутній учитель матиме змогу якісно впливати на світ зовнішній, що насамперед складається з його учнів. Педагог, здатний до саморозвитку, виходить на новий рівень співпраці з учнями, що полягає у спільному творенні навколишнього світу: від емоційної атмосфери на уроці до вибору методики чи вправи.

З позицій синергетичного підходу саморозвиток можна розглядати як відкриту, саморегульовану цілісну систему, що характеризується динамічністю, складністю, невизначеністю й автономністю та забезпечує гармонійність і продуктивність життєдіяльності людини в соціумі та її безперервне особистісне зростання за рахунок активного використання як внутрішніх ресурсів, так і можливостей, що визначаються умовами зовнішнього світу [3].

У психології проблема саморозвитку розглядається в межах Я-концепції (Р. Бернс, Е. Еріксон), проблеми людського “Я” і само-

свідомості особистості (І. Дубровіна, І. Кон, К. Роджерс, В. Столін та ін.), саморегуляції діяльності (М. Боришевський, О. Конопкін, Ю. Миславський), самовизначення особистості (Є. Климов, І. Чечель та ін.), самовиховання особистості (О. Кочетов, Л. Рувинський та ін.).

Зростання особистості залежить від орієнтації індивідуума на різні форми компенсації в майбутньому. Так, за К. Юнгом, особистісне зростання здійснюється через індивідуалізацію як самореалізацію особистості, що забезпечує її духовний і фізичний розвиток. Стимулювальними механізмами індивідуалізації виступають еґо і самість. За А. Адлером, саморозвиток відбувається шляхом актуалізації внутрішніх особистісних інтенцій і взаємопов'язаних соціально-детермінованих цілей, а основними мотивами особистісного росту є самоутвердження і додання комплексу неповноцінності.

Ідея саморозвитку особистості закладена в основу гуманістичної психології, засновниками якої є А. Маслоу, Ш. Мюллер, К. Роджерс та ін. Так, у структурі особистості, за А. Маслоу, фундаментальною є мотиваційна сфера. Тобто те, що є рушійною силою людини, робить її індивідуальністю. Цю сферу формує низка фізіологічних потреб: необхідність у безпеці, любові, визнанні, повазі та ін. Але центральним у полі потреб є прагнення до самоактуалізації: бажання реалізувати свій потенціал, щоб "бути таким, яким він може стати".

К. Роджерс прагнення до саморозвитку розглядає як природну потребу особистості. Більше того, він акцентує увагу на тому, що ця потреба має властивість зберігати свою актуальність упродовж усього життя. Людина готова вчитися тільки тому, що є для неї значущим. Тому вирішальним у навчанні стає той досвід, який допомагає їй прийняти нову інформацію, нові ідеї. Згідно з цією концепцією, головним завданням навчально-виховного процесу є допомога майбутньому вчителю в індивідуальному саморозвитку, пошуку й реалізації суттєвих смислів, набутті вільних життєвих виборів і усвідомлення відповідальності за вибір, побудові недирективних відносин з іншими людьми й розкритті духовного потенціалу.

Низка таких аспектів психології споріднені з гуманістичним підходом і виявляють себе у становленні педагогіки саморозвитку особистості. Останнє виникає на основі саморуху – спонтанної мимовільної зміни будь-якої системи, на яку впливають зовнішні умови й середовище. Вплив зовнішніх чинників на саморушійну систему залежить від її самоорганізованості. Особливість таких систем полягає у здатності до самодобудови, самовідновлення, збереження і вдосконалення своєї власної цілісності з урахуванням навколишньої інформації.

Філософське обґрунтування ідеї саморозвитку в межах гуманістичної, особистісно зорієнтованої концепції педагогіки допомагає зрозуміти глибину історичних і нових підходів до свободи й саморозвитку особистості в педагогічних процесах.

Висновки. Пріоритетні завдання сучасної освіти набувають сьогодні нового звучання, потребуючи формування всебічно розвинутого педагога,

здатного до плідної діяльності на всіх рівнях. Найголовніше завдання суспільства й педагогіки – не впливати на особистість, а вчити її саморозвитку, вмінню розкривати власну індивідуальність, підтримка її на пікових етапах становлення, допомога в обранні векторів індивідуального розвитку через власний приклад.

У структурі процесу саморозвитку багатогранність його компонентів сприяє пошуку власного, індивідуального шляху. Важливою умовою, первинною сходинкою саморозвитку особистості є внутрішня потреба у його здійсненні та самопізнання себе. Отже, через пізнання власного внутрішнього світу, його вдосконалення та перетворення на краще, майбутній вчитель матиме змогу якісно впливати на світ зовнішній, що, насамперед, складається із його учнів. На нашу думку, педагог, здатний до саморозвитку, виходить на новий рівень співпраці із учнями, що полягає у спільному творенні навколишнього світу: від емоційної атмосфери на уроці до вибору методики чи вправи.

Таким чином, саморозвиток майбутнього вчителя – це складний, поступовий процес набуття нового (якостей, станів, навичок, знань), комплексного становлення особистості (професійного, емоційного, духовного) через подолання суперечностей.

Оскільки умови сучасного ринку праці створюють необхідність орієнтувати освітній процес на вирощування активної, вільної особистості майбутнього вчителя, процес його професійної підготовки має базуватися на формуванні потреби в саморозвитку як поступовому сходженні до найкращого у власному становленні. У професійній підготовці майбутнього вчителя має переважати уміння репродуктувати відомі науці й практиці методи, прийоми, форми навчання, технології, щоб найуспішніше розвивати особистісні здібності; вивчати педагогічну діяльність усвідомлено: відкидати, дискредитувати, конструювати згідно зі своїм педагогічним кредо. Майбутній вчитель повинен уміти постійно прирощувати нове до власної, побудованої технології навчання.

Список використаної літератури

1. Лебедев С.А. Философия науки: словарь основных терминов / С.А. Лебедев. – М. : Академический Проект, 2004. – 320 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Особа / А.Н. Леонтьев. – М. : Политвидав, 1997. – 304 с.
3. Мельников В.М. Введение в экспериментальную психологию личности / В.М. Мельников. – М., 1985. – 319 с.
4. Михайлова Н. Педагогическая поддержка ребенка в образовании : учеб. пособ. / Н. Михайлова, С. Юфин, Е. Александрова и др. – М. : Академия, 2006. – 198 с.
5. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Академический проект, 2004. – 560 с.
6. Подласый И. Педагогика : учеб. для студ. высших пед. учеб. заведений / И. Подласый. – М. : Просвещение; Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
7. Симченко В.А. Психология педагогической деятельности : навч. посіб. / В.А. Симченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.

8. Скуратівський Л. Методика розвитку і саморозвитку духовної індивідуальності у вченні / Л. Скуратівський // Українська мова і література в школі. – 2000. – № 2.
9. Філософський словник / [за ред. В.І. Шинкарука]. – 2. вид., перероб. і доп. – К. : Голов. Ред. УРЕ, 1986

Стаття надійшла до редакції 17.03.2014.

Москалёва Я.Ю. Проблема саморазвития будущего учителя в процессе профессиональной подготовки

В статье приведен структурный анализ понятия саморазвития будущего учителя в рамках психолого-педагогических концепций. Обозначено место самопознания как компонента саморазвития будущего учителя в условиях глобальных изменений современности. Раскрыта сущность процессов саморазвития студентов в период их профессионального становления.

Ключевые слова: *развитие, саморазвитие, будущий учитель, самопознание, мировоззрение.*

Moskal'ova Ja. The problem of self-development of future teachers in the process of training

In the paper is given the structural analysis of the notion of self-development of future teachers in the psychological and pedagogical contests. The role of self-knowledge as a composite part of future teachers' self-development is emphasized. The matter of the self-development processes during the students' professional formation is revealed.

Present education inquiries actualize the problem of formation of appropriate professionals, who are able to inner development at all levels in life activities. We need a teacher who is also a high-qualified specialist, a creative personality able to self-development during teaching-learning process. School also needs a teacher-explorer, who is ready to experiment, to analyze, to test rational ways and methods of teaching, forms of effective solutions for the particular educational tasks. Teacher of such high level has high moral and spiritual values, progressive and wide broad world outlook, and orientation to the best future. The way, which helps to train such a teacher, is formation of ability of teacher to self-development during lifetime.

To make education really human-making process, it should turn to inner knowledge of each person it teaches something. Teacher has to be able to make learner to question himself, to challenge, to wonder, to be responsible for personal self-building and creating space around. We should prepare future teachers for the complex activity in the class, that demands understanding, finding personal perspective of future development, knowing of limits of inner emotional fund, the ways of self-renewal.

Key words: *development, self-development, future teachers, self-knowledge, world view.*

ІНТЕГРАЦІЯ СПЕЦКУРСУ “ПРОФЕСІЙНИЙ ДІАЛОГ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ” В ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

У статті розглянуто формування культури професійного мовлення майбутніх медичних працівників завдяки інтеграції в навчально-виховний процес спецкурсу “Професійний діалог засобами іноземної мови”.

Ключові слова: діалогічна культура, медичний працівник, вищий навчальний заклад МОЗ України.

Спрямованість сучасного педагогічного процесу у сфері вищої професійної освіти пов’язана з інтеграцією України в єдиний європейський освітньо-виховний простір. Інтеграційні процеси потребують переорієнтації вищих навчальних закладів на підготовку висококваліфікованих фахівців, які зможуть ефективно працювати в умовах глобалізації, мобільності та розвитку міжнародних контактів. У зв’язку з цим пріоритетними напрямками підготовки медичного персоналу МОЗ України в навчальних закладах системи правової освіти, крім набуття необхідних для виконання професійних обов’язків знань та умінь, стають: підвищення комунікативної компетентності майбутніх фахівців, зокрема іншомовної; формування у них навичок конструктивного спілкування з різними категоріями населення; їхній особистісний розвиток.

Мета статті – проаналізувати вплив спецкурсу “Професійний діалог засобами іноземної мови” на формування культури професійного діалогу майбутніх медичних працівників.

Необхідність виконання нових завдань висуває підвищені вимоги не тільки до фахової, а й до інших складових професійної підготовки майбутніх працівників МОЗ України, включаючи етичні та естетичні аспекти. Головна мета освіти загалом і медичної зокрема – це підготовка професіонала, здатного на високому рівні виконувати свої службові обов’язки, і водночас виховання особистості, яка організовує свою життєдіяльність за законами гармонії та краси. Ці положення повністю узгоджуються з принципами та пріоритетами Болонської декларації, яка передбачає організацію освітнього процесу на основі повної поваги до різних культур і акцентує провідну роль університетів у ствердженні й розвитку європейських культурних цінностей.

Модернізація вищої медичної освіти системи МОЗ України має бути спрямована на забезпечення науково обґрунтованих змін у підготовці майбутніх медичних працівників з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду, пошуку нових методів, форм і технологій навчання й виховання справжніх професіоналів. Значний навчально-виховний потенціал для

формування системи фахових знань, свідомості та ідеології має вивчення іноземних мов. Саме у процесі оволодіння іноземною мовою можуть бути сформовані якості, що притаманні цілісній, творчій особистості, і розвинена висока культура фахового мовлення.

Комунікативна культура – невід’ємний складник загальної культури медичного працівника й водночас компонент його професійної культури, що забезпечує здатність творчо підходити до фахової діяльності. Одним із центральних складників комунікативної культури особистості є діалог, який виступає своєрідним регулятором ставлення людини до дійсності та комплексним виразником особливостей загальної культури особистості [2, с. 2].

Професійна діяльність накладає відбиток на всі сфери життя людини і, перш за все, на розвиток її особистісних якостей, отже, особливостями діяльності за фахом визначається специфіка комунікативної культури студентів. Повною мірою це стосується й навчальних закладів системи МОЗ України.

Забезпечення фахового спрямування формування комунікативної культури майбутніх медичних працівників безпосередньо пов’язане з інтеграцією в навчально-виховний процес спецкурсу *“Професійний діалог засобами іноземної мови”*.

Запропонований навчальний курс було розроблено з метою розвитку у студентів умінь та навичок читання, перекладу та мовлення з використанням лексико-граматичного матеріалу фахового спрямування, відпрацювання навичок роботи з інформацією, розвитку професійної культури студентів, формування в них фаховоорієнтованої комунікації. Навчальна дисципліна *“Професійний діалог засобами іноземної мови”* передбачає проведення практичних (факультативних) занять і самостійну підготовку студентів V, VI курсів з англійської мови.

Спецкурс викладається факультативно після виконання навчального плану з дисципліни *“Іноземна мова”*, оскільки він передбачає для немовних вищих навчальних закладів викладання іноземної мови тільки впродовж I та II курсів (4 семестри). Спецкурс розрахований на 160 навчальних годин: 88 год відведено на проведення аудиторних (практичних) занять і 72 год – на самостійну підготовку студентів з групи *“Обдарована молодь”* до практичних занять із цієї дисципліни. Підсумковий контроль – залік.

Основними завданнями цього спецкурсу є фахове спрямування студентів засобами іноземної мови, вдосконалення мовленнєвих навичок, вивчення специфіки ділового мовлення за фахом (професійної лексики та термінології), розвиток професійної культури та набуття навичок оцінювання з професійно значущих питань, розширення світогляду студентів. Такі завдання передбачають, що студенти вже мають достатній для спілкування рівень володіння іноземною мовою, їм потрібно лише вдосконалювати його та використовувати опановані мовні й мовленнєві засоби за фаховим спрямуванням. Курс навчання включає такі аспекти: опрацювання (читання, переклад, анотування, реферування) науково-навчальної літе-

ратури за фахом, повторення граматичного матеріалу, робота над лексичними темами фахового спрямування, виконання завдань із самостійного (домашнього) читання наукової літератури.

Зміст процесу формування фахової комунікативної культури засобами іноземної мови під час викладання навчальної дисципліни *“Професійний діалог засобами іноземної мови”* організовується навколо чотирьох практичних цілей: 1) за функціями освіти – це озброєння системою знань, навичок і вмінь із загальномедичної, вузькомедичної та спеціальної термінології, опанування навичками розуміння і правильної побудови іншомовного висловлювання, вміння практично втілювати комунікативні завдання, розвиток навичок читання, у тому числі й фаховоорієнтованого; 2) з погляду виховання – це формування фахово значущих якостей та вдосконалення процесу мислення (уміння бачити предмет комплексно, з урахуванням його багатогранності, у тому числі й у професійній діяльності, вдосконалення оцінного мислення через розвиток комунікативної культури) на підґрунті вивчення досвіду вітчизняної та зарубіжної практики підготовки фахівців певної галузі; 3) з погляду розвитку особистості такими цілями є активізація соціально-особистісних, фахових, моральних, інтелектуальних, загальнокультурних, лінгвістичних і комунікативних потенцій особистості, усвідомлення необхідності та відпрацювання звички самовдосконалення; 4) психологічний аспект формування особистості реалізується через підготовку до діяльності як фахівця – працівника органів МОЗ України, ототожнення себе з цим образом, зняття можливого психологічного бар’єру іншомовного спілкування під час виконання своїх професійних функцій.

З упровадженням у навчальний процес розробленого нами спецкурсу *“Іноземна мова за професійним спрямуванням”* пов’язана й інша важлива педагогічна умова формування фахово орієнтованої комунікативної компетенції у майбутніх медичних працівників – організація процесу вивчення іноземної мови на основі культууроорієнтованого навчання, що передбачає поєднання лінгвістичних знань із відомостями про культуру країни, мова якої вивчається. Це сприятиме залученню до педагогічного процесу пізнавальної, а також інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер особистості студента в контексті діалогізації навчально-виховної діяльності засобами допоміжних навчальних матеріалів.

Культуроорієнтоване навчання розглядаємо як принцип виховання з урахуванням фахової орієнтації студентів. Воно ставить за мету, окрім оволодіння певним переліком необхідних знань та умінь, залучення та активізацію в навчально-виховному процесі пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої сфер особистості студента [1, с. 59].

На наш погляд, культууроорієнтоване навчання надає широкі можливості для формування фахово орієнтованої комунікації, оскільки, окрім відомостей про культуру, історію, естетичні ідеї та соціальне життя країни,

мова якої вивчається, дає змогу одержувати інформацію про особливості професійної діяльності з того чи іншого фаху.

На основі аналізу й узагальнення науково-методичної літератури з проблематики формування культури діалогічного мовлення та власного досвіду роботи у вищому навчальному закладі було визначено такі принципи культууроорієнтованого навчання, яке сприятиме ефективному формуванню фаховоорієнтованої компетентності майбутнього медичного працівника – студента навчальних закладів МОЗ України:

1) навчання повинно мати виховний характер (знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, розглядатися в межах навчальної програми та бути передбаченими на аудиторних заняттях і в самостійній роботі, що логічно потребує редагування чинної навчально-методичної документації);

2) професійна спрямованість навчання іноземної мови (професія розглядається як результат соціального й культурного розвитку людства, а особливості фахової діяльності в країні, мова якої вивчається, як прояви особливостей розвитку конкретного суспільства; усебічний розвиток фахівця спирається на культурний розвиток особистості загалом);

3) комплексність процесу, що передбачає взаємозв'язок різних дисциплін і навчально-виховних заходів, а отже, сприяє цілеспрямованому розвитку студентів у процесі навчання та під час дозвілля (при організації різних заходів – концертів, святкування подій тощо – можна включити художні номери чи елементи традицій, характерні для країни, мова якої вивчається; необхідний для навчання матеріал з будь-якої дисципліни може бути отриманий і з іншомовних джерел; це сприятиме розвитку не тільки мовленнєвих навичок, а й пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої активності студентів);

4) особистісно-розвивальний принцип (урахування культурних уподобань особистості при активізації пізнавальної, інтелектуальної та емоційно-чуттєвої активності студентів, спрямування її не тільки на вивчення іноземної мови, а й активне її використання в навчальному процесі та повсякденному житті) [1, с. 61].

Діалогізація навчально-виховного процесу під час викладання навчальної дисципліни *“Професійний діалог засобами іноземної мови”* відбувається і завдяки ретельному добору допоміжних засобів навчання. До них зараховуємо, перш за все, літературу мовою оригінала, яка містить у собі інформацію про культурний розвиток країни, мова якої вивчається, загальні знання з медичної етики й етичних традицій окремих країн, цікаві відомості, що могли б активізувати пізнавальну й інтелектуальну діяльність студентів щодо сприйняття етичних категорій та інформації, пов'язаної з фахом діяльності тощо. Також до допоміжних засобів можна включити відео- та аудіоматеріали, які мають вищезокреслене спрямування, іншомовні засоби масової інформації (журнали, газети, фахові часописи), автентичний роздатковий матеріал (листи, листівки) тощо.

Для забезпечення реалізації викладеного вище комплексу цілей необхідне встановлення міжпредметних зв'язків іноземної мови із фаховими навчальними дисциплінами та зв'язок запитів і потреб особистості студента із завданнями загальнокультурного розвитку на основі ставлення до професії як результату культурного розвитку людства, що припускає цілеспрямоване формування фахового діалогу студентів у процесі професійної підготовки і має за мету вивести студента в цьому процесі за межі дисципліни "Іноземна мова".

Щодо забезпечення зв'язку запитів і потреб особистості студента із завданнями загальнокультурного розвитку слід зазначити, що серед чималої кількості особливостей викладання навчальної дисципліни "*Професійний діалог засобами іноземної мови*" у вищих навчальних закладах МОЗ України, які повинні враховуватись викладачами під час планування занять і проведення навчально-виховної роботи, суттєвим є вихідний рівень мовленнєвого розвитку кожного студента. На відміну від більшості предметів, що викладаються у вищих навчальних закладах, вивчення іноземної мови базується на знаннях, здобутих у загальноосвітній середній школі, та є власне продовженням роботи над удосконаленням мовленнєвих навичок на якісно новому етапі. Тому викладачі у процесі формування фахової комунікативної компетенції мають урахувати особливості мовленнєвого розвитку кожного студента в групі, виходячи з того рівня володіння іноземною мовою студентів, якого вони набули в середній школі, та життєвий досвід студентів тощо.

Зрозуміло, що рівень не тільки мовленнєвого, а й інтелектуального й особистісного розвитку студентів у групі може бути дуже різним. Перед викладачем постає дуже непросте завдання: організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб виконати поставлені навчальними планами завдання, щоб студенти повною мірою засвоїли необхідні знання та навички, щоб їм було цікаво на заняттях, а останні відповідали мовленнєвим, інтелектуальним й особистісним потребам студентів. Також зауважимо, що особливості самого предмета "*Професійний діалог засобами іноземної мови*" передбачають індивідуалізацію навчання через неможливість відпрацювання певних мовленнєвих навичок, наприклад фонетичних, іншим шляхом, ніж індивідуальним. Урахування особистісних уподобань і смаків студентської аудиторії потребує й упровадження в навчально-виховний процес соціокультурного компонента оволодіння іноземною мовою. Отже, в процесі формування фахової комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників під час вивчення іноземної мови надзвичайно важливим і необхідним для повної реалізації виховних і діалогічних можливостей цієї дисципліни є особистісно-орієнтований підхід до студентів.

Усі вищезазначені педагогічні умови сприяють розвитку особистості студента шляхом формування в нього фаховоорієнтованої комунікативної компетентності, а водночас і підвищенню рівня професійного діалогічного

мовлення. Як бачимо, всі педагогічні умови тісно пов'язані між собою та доповнюють одна одну. Їх застосування передбачається в комплексі і спрямоване на всі вищезначені сфери, що сприятиме підвищенню успішності навчання і професійної підготовки загалом, та передбачає зворотний зв'язок – коригування й удосконалення професійного мовлення через практичну діяльність, безпосередньо пов'язану з обраним фахом.

Список використаної літератури

1. Вятютнев М.Н. Понятие о языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. Иностранные языки в школе / М.Н. Вятютнев. – 1975. – № 6. – С. 55–64.

2. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – № 9. – 2001. – С. 2–3.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Орел-Халик Ю.В. Интеграция спецкурса “Профессиональный диалог средствами иностранных языков” в подготовку будущих медработников

В статье рассмотрено формирование культуры профессиональной речи будущих медицинских работников благодаря интеграции в учебно-воспитательный процесс спецкурса “Профессиональный диалог средствами иностранных языков”.

Ключевые слова: диалогическая культура, медицинский работник, высшее учебное заведение МОЗ Украины.

Orel-Khaliq Yu. Integration of a special course “Professional dialogue by means foreign language” to future medical staff

The article is devoted to the study of a foreign language in higher educational institutions as an integral part of complex program of modern specialists' training. A small amount of hours is given to the course of a foreign language in medical universities. Therefore, to solve the question of effective study of this subject can be only through the intensification of the educational process, increasing motivation to study a foreign language. In the article the main points of the professional language as a social pedagogical problem have been cleared up. The professional language as an obligatory part of medical student's training has been distinguished.

The article highlights the results of the pilot study of the evaluation criteria of the culture of professional dialogue of future doctors. In particular it was found that foreign language is necessary to study in accordance with the needs of a specific profession, i. e. the acquisition of language skills should be professionally oriented. The program from English language for higher educational institutions of Ministry of Public Health Service in Ukraine requires the ability to read the original literature with the purpose of accumulation of necessary professional information. The above mentioned acquires stability in the presence of exercising skills and the desire to maintain professional communication.

Thus, foreign language is a general educative subject, it should be associated with professional disciplines. This connection provides foreign language a proper status.

The author of the article proposes to integrate a special course “Professional dialogue by means foreign language” for the formation of speaking competence of future medical staff. The theoretical and practical parts of the course were worked out by the author.

We hope that the integration of the course will increase the success of professional training of future medical staff in general.

Key words: dialogical culture, medical staff, higher educational establishment of the Ministry of Public Health Service in Ukraine.

ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

У статті проаналізовано роль психологічних процесів на заняттях із постановки голосу. Розкрито особливості вокально-технічних вправ для різних типів темпераменту студентів. Простежено роль самостійної навчальної діяльності в розвитку високої активності. Доведено, що вивчення психологічних особливостей вихованців – одне з основних завдань педагога-вокаліста.

Ключові слова: психологічні процеси, постановка голосу, темперамент, вокаліст, психологічна готовність.

Постановка голосу – це процес його пристосування й розвитку для професійного виконання. Якщо голос поставлений в академічній манері співу, він повинен мати гарний, правильно сформований співацький тембр, рівний двооктавний діапазон, достатню силу. Усвідомлення суті голосоутворення можливе лише за умови вивчення психологічних процесів, що його супроводжують.

Традиційна методика розвитку голосового апарату співака спирається, крім практичного педагогічного досвіду, на дослідження в галузях суміжних наук, пов'язаних із розвитком і діяльністю голосового апарату людини, зокрема фізіології, психології, біофізики, акустики тощо. У цій статті зупинимося на психологічних аспектах постановки голосу, оскільки вважаємо, що цьому питанню приділено недостатньо уваги в науковій літературі.

Мета статті – розкрити роль психологічних процесів під час занять із постановки голосу. Для досягнення зазначеної мети виконано такі завдання:

- простежити, які психологічні процеси впливають на індивідуальні особливості вокалістів;
- проаналізувати особливості вокально-технічних вправ для різних типів темпераменту студентів;
- виявити умови психологічної готовності організму співака до творчої роботи.

Вивченню питання професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів і сучасної теорії музично-педагогічної освіти присвячені праці О. Дем'янчука, Л. Масол, О. Рудницької; ключові положення теорії розвитку співацького голосу у вокальній педагогіці висвітлено в працях Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва [4], В. Морозова; розвиток української вокальної педагогіки досліджували Б. Гнидь, В. Іванов [6], Л. Прохорова; теоретичні основи викладання вокалу – П. Голубев, Л. Дмитрієв [4], А. Зданович; проблеми вокальної підготовки майбутніх педагогів-му-

зикантів – Л. Василенко [1], А. Менабені [8], О. Прядко, Г. Стасько; психологічні аспекти вокального процесу – Л. Гавриленко [2], В. Єрмолаєв, Б. Теплов та ін.

Сучасне трактування вокального процесу тісно пов'язане з фізіолого-психологічною природою особистості як особливого виду емоційного настрою людини, її організму, удосконалення якого вирішується системою спеціальних творчих завдань. Процес співу як глибинний шар людських емоцій здатний виявити найкращі фізичні й духовні якості [7]. Уміння людини бачити себе “з боку”, тобто усвідомлювати своє “Я” як унікальне Боже творіння вважаємо найважливішим кроком творчого взаєморозуміння між студентом і педагогом у вокальному класі. Це сприяє звільненню організму співака від скутості та різних комплексів, активно допомагає опанувати ази вокального мистецтва. Погоджуємося з думкою Н. Гонтаренко: “Психологічна свобода – є емоційна свобода. Голос – це багатство і дар Божий. І варто подумати, як його зберегти, як ним розпорядитися, кому і як довіритися і як голос повинен служити високому мистецтву” [3, с. 26].

Усі відомі прийоми та способи активізації музичної свідомості на заняттях із постановки голосу можна звести до одного: залучення студента до максимально пильного й невідривного вслуховування у свій голос. Виконавець, котрий з неослабленою увагою слухає себе, не може залишатися пасивним, внутрішньо індиферентним, емоційно та інтелектуально бездіяльним [9, с. 359]. Тільки змушуючи студента вслухатись у своє виконання, педагог може трансформувати його активне мислення в самостійне, а згодом – творче.

Індивідуальні відмінності студентів є відображенням не тільки умов навчання, а й особливостей перебігу низки психологічних процесів, які можна поділити на три групи:

1. Інтелектуальні процеси, пов'язані з пізнавальною діяльністю.

2. Емоційні, де в особливій формі – переживанні – виражене ставлення людини до себе, до оточення.

Виконавець завжди повинен емоційно передавати виконуване, тільки тоді він буде впливати на публіку. Однак не варто ставити перед студентом нечітке завдання: “Співати з почуттям, емоцією”. Слід одразу викликати конкретні емоції, що будуть пов'язані з музичним образом: виконувати вправу ніжно, весело чи сумно. Оскільки в стані засмучення мислення і пам'ять не такі активні, як при радісному, бадьорому настрої, то викладач обов'язково повинен створювати емоційно піднесену атмосферу, бути життєрадісним, оптимістично налаштованим, не виявляти розчарування чи невдоволення.

3. Вольові, що виражаються у своєрідному зусиллі, спрямованому на досягнення свідомо поставлених перед собою завдань [5]. Однак варто боротися з надмірним старанням студента виконати певне технічне завдання за відсутності для цього достатніх можливостей.

Звісно, ці процеси не слід розглядати відокремлено від фізіологічних.

Цілеспрямований педагогічний процес має поєднувати в собі таку організацію музичної діяльності студентів на заняттях із постановки голосу, яка б активізувала одночасну роботу різних нервово-м'язових механізмів: слухового (ілюстрація-показ педагога, прослуховування записів майстрів вокалу), голосового, зорового (спів нотами та спостереження за співом інших), тактильного, загальнорухового (з використанням тактування, диригування, пластики рухів тощо). Крім того, важливу роль для використання всіх внутрішніх резервів, прихованих здібностей і талантів особистості відіграє постійна активізація мислення (конкретизація творчих завдань, індивідуальний аналіз і діагностування отриманих вражень, самоаналіз та самооцінка власного виконання тощо). Також успішне навчання співу неможливе без активності самого студента, вольового, цілеспрямованого й свідомого виконання ним тих дій, котрі необхідні для оволодіння вокальними навичками. Самостійна навчальна діяльність безпосередньо сприяє розвитку високої активності. А самостійна діяльність, на думку К. Ушинського, торкається всіх психічних функцій людини: уваги, пам'яті, уяви, мислення, почуттів, волі. Тому особистість має величезні ресурси для розвитку власної активності й самостійності. Цей факт важливо враховувати в системі занять із постановки голосу, адже процес індивідуального навчання у вокальному класі залежить не тільки від вокальних даних студента, а й від його власної схильності до такого навчання та рівня особистої культури. Отже, темп засвоєння навчальної програми у студентів буде різний, і варто враховувати, що ефективність і результативність педагогічного процесу залежать від урахування конкретних індивідуальних особливостей індивіда.

Одна з характерних прикмет розвиненого, справді самостійного професійного мислення молодого вокаліста – здатність до своєї, неупередженої, досить незалежної від сторонніх впливів оцінки різних художніх явищ, передусім власної навчальної діяльності, здатність до самооцінки та самокритики. Завдання педагога – всіляко заохочувати й стимулювати таку діяльність [9, с. 361].

Індивідуальний досвід людини формується як умовно-рефлекторні зв'язки. Л. Дмитрієв вважає, що послідовна впорядкована система дії подразників, яка багаторазово повторюється, призводить до упорядкованої системи перебігу нервових процесів у корі головного мозку – до утворення стереотипів діяльності [4, с. 231].

На думку Г. Стулової, розвиток сприйняття-мислення засобами вокального мистецтва відбувається за такою схемою:

- сприйняття еталона співацького звучання;
- вокально-слухові уявлення цього еталона;
- відтворення голосом еталона звучання;
- оцінка й самооцінка якості відтвореного;
- усвідомлення його якісних характеристик;
- усвідомлення способу звукоутворення;
- повторне відтворення: репродуктивне або творче [10, с. 24].

Якщо студент задоволений результатами заняття, упевнений у тому, що успішно вирішив поставлене завдання, а педагог, у свою чергу, відчуває задоволення від витраченої праці, утворюється гарний творчий контакт. Якщо й у студента, й у викладача виникають негативні емоції (з боку вокаліста – незручність у співі, нерозуміння поставленого завдання, знервованість, засмучення, злість, замикання в собі; педагога – дратівливість, незадоволення тощо), то, як правило, контакт не встановлюється, а ситуація призводить до того, що викладач повинен розлучитися з вихованцем. Важливо проводити заняття так, щоб студент відчував тільки позитивні емоції. Не слід показувати свого засмучення, невдоволення, роздратування щодо підопічного, навпаки, підбадьорювати його, висловлювати задоволення роботою.

При підготовці будь-якого фахівця, особливо під час індивідуальних занять, необхідно враховувати темперамент людини. Основні людські темпераменти: холеричний, сангвінічний, флегматичний, меланхолійний.

Для холерика характерні яскраво виражені емоційні переживання, запал, пристрасть, різкі рухи, активність, енергійна робота. Щоби спрямувати його темперамент у потрібне русло, на перших етапах навчання слід виключити репертуар з великим емоційним збудженням (краще використовувати епічні й ліричні твори). Крім того, вокальні вправи повинні мати системність, чітку ритмічність, що виховуватиме у студента стриманість. Часті виступи перед публікою надзвичайно важливі для таких студентів, оскільки виробляють творчий спокій.

Сангвінік – життєрадісна, рухлива, однак вразлива людина з розсіяною увагою. Якщо заняття викликають у нього інтерес, то він добре піддається вихованню й перевихованню. Тому в такому разі варто підбирати такий навчальний матеріал, який підтримував би зацікавлення студентів і часто оновлювався. Вокальні вправи також бажано підбирати такі, що позбавлені великої емоційної насиченості, причому давати їх завжди в одній послідовності. Це сприятиме врівноваженості процесів збудження, тренувати зібраність і вокальну стійкість. Однак сангвініку не варто давати вправи в дуже уповільнених темпах, оскільки йому важко буде загальмувати свій рух.

У флегматика зазвичай слабка емоційна збудливість, повільні рухи, одноманітні й невиразні міміка та мовлення. Однак він дуже працездатний, виявляє серйозне ставлення до своїх обов'язків і домагається значних результатів у роботі. Для таких студентів підійдуть твори описового або світлого ліричного характеру, однак для тих, хто добре володіє технікою, можна підбирати й емоційно насичені вправи. Крім того, на пізніших етапах навчання варто підвищувати темпи вправ. Флегматики добре володіють собою на публіці, а інколи співають навіть емоційніше й виразніше, ніж у класі.

Для меланхоліка властива слабкість процесів збудження та гальмування, повільний перебіг емоційних переживань і їх глибина, обмеженість спілкування, вразливість, повільність, одноманітність рухів, пасивність. Вокалістам із таким темпераментом треба чітко систематизувати вправи,

підбирати яскравий матеріал, що викликав би яскраві емоції. Оскільки розвинути емоційність у меланхоліків можна тільки до певної межі, то більшу увагу варто приділяти вокальній техніці, котра може певною мірою компенсувати емоційну обмеженість [5].

Яким би темпераментом не володів підопічний (а темпераменти “в чистому вигляді” трапляються досить рідко), педагог повинен поводитися відповідно, наприклад, із сангвініком бути бадьорим, активним, життєрадісним, з меланхоліком – чуйним, частіше його підбадьорювати й заохочувати.

Отже, всі відчуття й уявлення як аналізатори якості голосоутворення тісно пов'язані між собою і є основою формування музично-вокального слуху – найважливішого рушія вокальної техніки. Тому у вокальній педагогіці психологи вважають взаємодію органів чуттів найважливішою сферою співацького процесу, оскільки здатні впливати на функцію звукоутворення за допомогою образних порівнянь, зіставлень, яскравих характеристик, емоційних навіювань тощо. Тож метою діяльності педагога на заняттях із постановки голосу стає вдосконалення процесів координації та взаємодії рухової активності голосотвірних органів, яка повністю залежить від характеру й сили нервових імпульсів, що надходять із кори головного мозку, оскільки процес звукоутворення залежить як від роботи центральної нервової системи, так і від слухових уявлень, які виникають у процесі співу.

Психологічну готовність організму співака до творчої роботи можуть формувати так звані “вправи-релаксації”. Методику проведення таких вправ розробила педагог-вокаліст М. Гонтаренко. Її структура передбачає такі етапи:

1. Самоусвідомлення себе як унікальної особистості (виявлення в кожному вихованці найкращих фізичних і людських якостей за допомогою активного спілкування, співбесід, довіри та доброзичливості в класі).

2. Настроювання й самонавіювання (велика роль похвали й підтримки навіть найменшого успіху).

3. Внутрішня свобода (оскільки голос завжди відображає внутрішній стан співака, слід себе відмежувати від психічних перенавантажень, стресів, невдач).

4. Голос як засіб виразити себе (психологічний тренінг за допомогою установок “Мій голос – відображення моєї душі”, “Я співаю з любов'ю та радістю” тощо).

5. Зняття психічних бар'єрів (ліквідація почуття сорому, страху, хворобливого хвилювання й стресового стану перед виходом на сцену, перед публікою, аудиторією) [3].

Тож основне завдання педагога – проникнути у світ студента, витягнути все найцінніше, красиве, збагатити його своїм особистим досвідом.

Висновки. Однією з найскладніших проблем сучасної вокальної педагогіки є керівництво роботою голосового апарату співака з погляду психотехніки, яка повинна забезпечувати послідовний і систематичний процес опанування всіма параметрами голосотворення: від елементарних знань до

вершин вокальної майстерності. Саме така послідовність зі спонтанної дії, що відбувається поза свідомістю виконавця, і може стати некерованою, тоді вокальний процес перетвориться на спонтанну дію. Очевидно, що вивчення психологічних особливостей, психотипів студентів – одне з основних завдань педагога-вокаліста, оскільки саме від них залежатиме як підбір належних вокально-технічних вправ, так і успішність публічного виступу вихованця, а отже, і подальший навчальний процес. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі вбачаємо в поглибленому аналізі й методиці усунення психологічних бар'єрів між студентами й викладачем на заняттях із постановки голосу.

Список використаної літератури

1. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук / Людмила Михайлівна Василенко. – К., 2003. – 211 с.
2. Гавриленко Л.М. Психофізіологічний фактор як домінуючий у процесі вокального виховання дитини / Л.М. Гавриленко // Теоретичні та практичні питання культурології : зб. наук. праць НМАУ / Мелітопольський держ. пед. ун-т. – Мелітополь : Сана, 2005. – Вип. 20. – С. 86–92.
3. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: Секреты вокального мастерства : [метод. пос.] / Н.Б. Гонтаренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 155 с.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики : учеб. пос. для вузов / Л.Б. Дмитриев. – М. : Музыка, 2007. – 368 с.
5. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М. : Музыка, 1965. – 148 с.
6. Іванов В.Ф. Співацька школа в Україні X – XVII ст. / В.Ф. Іванов. – К. : Вища школа, 1992. – 247 с.
7. Інноваційні тенденції підготовки педагогів-вокалістів у сучасній практиці виховання голосу в умовах ВНЗ [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://referatu.com.ua/referats/27/44660/?page=0>.
8. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению / А.Г. Менабени. – М. : Просвещение, 1987. – 95 с.
9. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : [учеб. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений] / под ред. Г.М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
10. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению / Г.П. Стулова. – М., 1988. – С. 24.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Павличук В.И. Психологические процессы на занятиях по постановке голоса

В статье проанализирована роль психологических процессов на занятиях по постановке голоса. Раскрыты особенности вокально-технических упражнений для различных типов темперамента студентов. Прослежена роль самостоятельной учебной деятельности в развитии высокой активности. Доказано, что изучение психологических особенностей воспитанников – одна из основных задач педагога-вокалиста.

Ключевые слова: психологические процессы, постановка голоса, темперамент, вокалист, психологическая готовность.

Pavlichuck V. Psychological processes in the classroom of setting a voice

This paper examines the role of psychological processes in the classroom with setting a voice. The features vocal and technical exercises for different types of temperament students

ere presented. It traces the role of self-learning activities in the development of high activity. It is proved that the psychological characteristics of inmates – one of the main tasks of the teacher-vocalist.

Traditional methods of vocal tract of a singer is based, besides the practical teaching experience, on researches in areas related to the development and activity of the human vocal tract, including physiology, psychology, biophysics, acoustics and more. This study focuses on the psychological aspects of setting rates, because we believe that this issue is given insufficient attention in the scientific literature.

The vocalist should always emotionally transfer the executable, only then it will affect the public. But do not ask the student to the vague task of “sing with feeling, emotion”. Should immediately call by specific emotions that are associated with the musical way: do the exercise gentle, cheerful or sad. Since the state of grief thinking and memory are not as active as in joyful, cheerful mood, the teacher must create an emotionally sublime atmosphere, be cheerful, optimistic, not show disappointment or frustration.

Obviously, the study of psychological characteristics, psycho students – one of the main tasks of the teacher, singer, since both of them depend on the selection of appropriate vocal and technical exercises and performance of public speaking pupil, and, therefore, further the learning process. Prospects for further research in this area see the in-depth analysis and methodology eliminate the psychological barriers between pupil and teacher in the classroom with setting rates.

Key words: *psychological processes, setting the voice, temperament, vocalist, psychological readiness.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАФАХІВЦІВ

У статті наведено результати опитування працівників авіаційної галузі. Запропоновано та схарактеризовано педагогічні умови забезпечення якості професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів. Обґрунтовано, що застосування в навчально-виховному процесі льотних шкіл України запропонованих автором педагогічних умов покращить професійну підготовку майбутніх авіаційних спеціалістів.

Ключові слова: майбутні авіаційні спеціалісти, педагогічні умови, курсанти, льотний навчальний заклад, рефлексія, саморегуляція, самовдосконалення, самоконтроль.

Глибока та всебічна модернізація сфери вищої освіти з виділенням необхідних для цього ресурсів та створенням механізмів їх ефективного впровадження на сьогодні є актуальним питанням для України. Особливо значущим є перехід країни на євроінтеграційний шлях розвитку. Для успішного здійснення процесів модернізації освітньої сфери важливого значення набуває забезпечення якості освітніх послуг під час професійної підготовки майбутніх фахівців. Метою сучасного етапу розвитку авіаційної освіти є підготовка авіафахівців з високим рівнем професіоналізму, загальною та авіаційно-професійною культурою, створення умов для безперервного підвищення рівня знань, практичних навичок авіафахівців, їх професійного розвитку, самовдосконалення та самореалізації.

Питання вдосконалення професійної підготовки льотного та диспетчерського складу вивчали А. Благинин [4], А. Ворона [6], Д. Гандер [7], Є. Кміта [8], Р. Макаров [9], Н. Орленко [10], Г. Пухальська [11], В. Ягупов [12] та ін. Проблему безпеки польотів в авіації розглядали Ю. Алексеев [1], Б. Алякринський [2], В. Балясников [3], М. Давиденко [5], Б. Зубков [5], Р. Сакач [5] та ін. Вивчивши досвід провідних науковців, ми дійшли висновку, що недостатньо висвітлено питання забезпечення якості професійної підготовки майбутніх авіафахівців і не розроблено шляхів оптимізації навчального процесу в льотних навчальних закладах, що спонукало нас до розгляду цієї проблематики.

Метою статті – розкрити запропоновані педагогічні умови щодо професійної підготовки курсантів льотних навчальних закладів (далі – ЛНЗ).

З метою з'ясування основних проблем надання льотними навчальними закладами якісної професійної підготовки нами проведено опитування авіаційних фахівців, які наразі працюють у Міжнародному аеропорті “Львів” імені Данила Галицького, Дніпропетровському регіональному структурному підрозділі та Державному підприємстві “Антонов”. Так, на запитання, яких саме знань на початковій стадії професійної діяльності було недостатньо, 70% опитаних зазначили, що саме професійних знань бра-

кувало їм у роботі, 24% – не змогли надати відповідь на це питання і тільки 6% відповіли, що знання у ЛНЗ здобули в повному обсязі. Водночас на запитання, чи в достатньому обсязі надавалися знання з профільних дисциплін, відповіді розподілилися таким чином: 55% вважають, що достатньо, 45% – навпаки.

Щодо якості освіти в ЛНЗ, яке закінчили опитувані (84% закінчили ЛНЗ в Україні), 18% вважають, що це високій рівень якості надання освітніх послуг; 65% анкетованих вважають, що освітні послуги надавали їм на достатньому рівні, 17% вважають, що якість освітніх послуг залишає бажати кращого.

На запитання, чи впливають негативні чинники професійної діяльності на здоров'я працівників, відповіді розподілились таким чином: 49% вважають, що впливають; 16% так не вважають; 35% вважають, що частково. Свій рівень сформованих психофізіологічних якостей більшість опитаних (71%) оцінили як середній, майже порівну відповіли, що низький (13%) і високий (16%) решта анкетованих. Щоб уточнити, яких саме психологічних якостей недостатньо під час професійної діяльності анкетованих, нами було запропоновано відповідне запитання. Емоційної стійкості недостатньо 20%, витривалості – 2%, стійкості до гіподинамії – 9%, 67% не змогли відповісти на це запитання, на жаль, тільки 2% відповіли, що в них сформовані достатньою мірою всі психофізіологічні якості.

Нас цікавили відповіді на запитання “Чи володієте Ви навичками рефлексії та саморегуляції?”, на що отримали такі відповіді: 45% володіють, але навчилися цього самі; 42% узагалі не знають, про що йдеться, та лише 13% відповіли, що цього їх навчали в ЛНЗ. На запитання, чи займаються авіафахівці, які нами опитані, самовдосконаленням, ми отримали такі відповіді: за можливістю – 65%; так, обов'язково – 25%; звичайно, адже це необхідно для професійної діяльності – 10%; жоден з опитуваних не підтримав варіант відповіді “ні, мені ніколи”.

Відповіді опитуваних нами авіаційних спеціалістів дають змогу переконатися, що професійна підготовка курсантів ЛНЗ має бути вдосконалена з метою забезпечення якісної підготовки майбутніх авіафахівців у контексті безпеки польотів світової авіації, на чому наголошує Міжнародна організація цивільної авіації (ІСАО)

Зважаючи на відповіді анкетованих нами працівників авіаційної галузі та з метою забезпечення якості професійної підготовки курсантів ЛНЗ нами запропоновано педагогічні умови, а саме: рефлексія майбутнього авіаспеціаліста як передумова до саморегуляції; самоконтроль та самовдосконалення майбутнього авіаспеціаліста; інтеграція предметів різних дисциплінарних циклів. На нашу думку, ці умови нададуть можливість покращити здобуття майбутніми авіафахівцями необхідних знань, уміння навичок, а також сформувати фізичні та психофізіологічні якості.

Надаємо коротку характеристику зазначених педагогічних умов. Так, використання рефлексії в навчально-виховному процесі ЛНЗ дасть змогу

активізувати навчально-професійну діяльність майбутніх авіаційних спеціалістів у напрямі розвитку й саморозвитку професійно важливих і особистісно значущих компетенцій, що складаються з таких структурних елементів: досвід рефлексивної навчально-пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; досвід науково-дослідної діяльності у формі діагностики (самодіагностики) розвиненості різних типів рефлексії та рефлексивних здібностей, визначення ступеня розвиненості рефлексивності як професійно важливої якості майбутніх авіафахівців; досвід творчої діяльності з корекції своїх особистісних і професійних якостей, з саморозвитку рефлексивних здібностей тощо.

Що ж до введення в навчальний процес майбутніх авіафахівців вивчення прийомів саморегуляції, то ми вважаємо, що саморегуляція навчальної діяльності курсантів ЛНЗ є одним з фундаментальних проявів індивідуальності курсанта. До структури саморегуляції навчальної діяльності входять такі компоненти: прийнята суб'єктом мета навчальної діяльності, модель значущих умов діяльності, програма дій, контроль, оцінювання результатів діяльності, корекція. Суб'єктивно прийнята мета є основним компонентом, що визначає особливості перебігу саморегуляції діяльності. Для організації діяльності її мета повинна бути співвіднесена з реальними умовами, в яких відбувається її досягнення. На нашу думку, сформовані навички саморегуляції під час навчання у ЛНЗ (у тому числі оволодіння прийомами аутогенного й ідеомоторного тренування), нададуть майбутнім авіаційним спеціалістам переваги під час влаштування в авіакомпанії як України, так і зарубіжних перевізників.

Застосування в освітньому процесі самоконтролю, на нашу думку, є основою для самоосвіти. Оволодіння способами навчальної дії озброює курсанта вмінням навчатися. Важливо сформувати необхідні навички самоконтролю на початку навчання курсантів льотного навчального закладу. Адже процес самоосвіти, що становиться в перші роки студентського життя, триває протягом усього періоду навчання й у подальшій професійній діяльності, що сприяє постійному оновленню особистісних знань відповідно до наукового й технологічного розвитку. Тому самоосвіті відведено роль мотивувального чинника самовдосконалення та професійного зростання особистості після завершення професійної підготовки в ЛНЗ.

Ми розглянемо самовдосконалення як процес усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку, в якому в суб'єктивних цілях і інтересах самої особистості цілеспрямовано формуються й розвиваються її якості та здібності. Самоосвіта й самовиховання є невід'ємною складовою професійного самовдосконалення майбутнього авіаційного фахівця. Процес самовдосконалення сприяє зростанню професійної майстерності, підвищенню наукового рівня, активізації творчості, формуванню нового суспільно-культурного світогляду.

У своєму дослідженні, розглядаючи проблему інтеграції в навчальній діяльності курсантів ЛНЗ, ми дійшли висновку, що інтеграція – процес

зближення, зв'язку наук, що відбувається поряд з процесами диференціації. Вона вдосконалює предметну систему, допомагає подоланню її недоліків і спрямована на поглиблення взаємозв'язків і взаємозалежностей між дисциплінами, щоб об'єднати окремі елементи й частини різних предметів у єдине ціле з метою забезпечення якості професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців. Тому інтеграцію навчальних дисциплін ми розглядаємо як найважливіший чинник, рушійну силу, умову процесу вдосконалення професійної підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Висновки. У період євроінтеграційних процесів України професійна підготовка курсантів льотних навчальних закладів набуває пріоритетного значення. Формування висококваліфікованого, конкурентоспроможного авіаційного спеціаліста є актуальним питанням льотних навчальних закладів України з огляду на забезпечення безпеки польотів світової авіації.

Запропоновані нами педагогічні умови (рефлексія майбутнього авіаспеціаліста як передумова до саморегуляції; самоконтроль і самовдосконалення майбутнього авіаспеціаліста; інтеграція предметів різних дисциплінарних циклів) допоможуть майбутнім авіафахівцям під час навчання у ЛНЗ набути навичок самостійної роботи, самоконтролю, рефлексії, саморегуляції, що, на нашу думку, буде стимулом до самовдосконалення, яке є необхідним під час професійної діяльності в авіаційній галузі.

Список використаної літератури

1. Алексеев Ю.Г. Безопасность полетов : учеб. пособ. / Ю.Г. Алексеев, А.А. Терешкин. – К. : Книга, 1987. – 68 с.
2. Алякринский Б.С. Коллизия представлений и образов восприятия как причины аварийных ситуаций в полете / Б.С. Алякринский // Проблемы космической медицины : сб. матер. конф. (24 – 27 мая 1966 г.) / [под ред. В.В. Парина]. – М., 1966. – С. 26–27.
3. Балясников В.В. Обеспечение безопасности полетов в гражданской авиации. Теоретические аспекты безопасности полетов : учеб. пособ. / В.В. Балясников, А.Г. Кальченко. – Л. : ОЛАГА, 1988. – 78 с.
4. Благинин А.А. Психофизиологическое обеспечение надежности профессиональной деятельности операторов сложных эргатических систем : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03 “Психология труда, инженерная психология, эргономика” / Андрей Александрович Благинин ; Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. – СПб., 2005. – 350 с.
5. Безопасность полетов : учебник для вузов / Р.В. Сакач, Б.В. Зубков, М.Ф. Давиденко и др. ; [под ред. Р.В. Сакача]. – М. : Транспорт, 1989. – 239 с.
6. Ворона А.А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки лётного состава : учеб. пособ. / А.А. Ворона, Д.В. Гандер, В.А. Пономаренко. – М. : МАПЧАК, 2000. – 340 с.
7. Гандер Д.В. Психология опасных профессий / Д.В. Гандер ; Междунар. акад. проблем человека в авиации и космонавтике, Науч.-исслед. испытат. центр авиац. медицины и воен. эргономики. – М. : Воентехиниздат, 2011. – 248 с.
8. Кміта Є.В. Методологія розвитку професійної комунікативної компетентності авіадиспетчерів на основі ситуативного підходу / Є.В. Кміта // Актуальні проблеми вищої професійної освіти України : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конфер. 20 березня 2014 р. / [за заг. ред. Е.В. Лузік, О.М. Акмалдінової]. – К. : НАУ, 2014. – С. 79–80.

9. Макаров Р.Н. Психологічні основи дидактики льотного навчання / Р.Н. Макаров, Н.А. Нидзій, Ж.К. Шишкін. – М. : МНАПЧАК, 2000. – 534 с.

10. Орленко Н.А. Цільова модель професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх пілотів як фактор організації процесу професійної підготовки у ВНЗ / Н.А. Орленко, Н.І. Турчина, І.В. Лукашова, Ю.О. Воробйова // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт). – К., 2013. – Вип. 13 (40). – С. 134–141.

11. Пухальська Г.А. Проблеми підготовки майбутніх пілотів цивільної авіації у вищому навчальному закладі / Г.А. Пухальська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. – Х. : Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2006. – Вип. 14–15. – С. 129–135.

12. Ягупов В.В. Професійна комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом: поняття, сутність і зміст [Електронний ресурс] / В.В. Ягупов, Є.В. Кміта. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/4_SND_2013/Pedagogica/2_127258.doc.htm.

Стаття надійшла до редакції 25.02.2014.

Плачинда Т.С. Педагогические условия профессиональной подготовки будущих авиаспециалистов

В статье приведены результаты опроса работников авиационной отрасли. Предложены и охарактеризованы педагогические условия, которые позволят обеспечить качественную профессиональную подготовку курсантов летных учебных заведений. Говорится о том, что применение в учебно-воспитательном процессе летных школ Украины предложенных автором педагогических условий улучшит профессиональную подготовку будущих авиационных специалистов.

Ключевые слова: *будущие авиационные специалисты, педагогические условия, курсанты, летное учебное заведение, рефлексия, саморегуляция, самосовершенствование, самоконтроль.*

Plachynda T. Pedagogical conditions of future aviation specialists' professional training

The attention is focused on the fact that for the successful implementation of the processes of modernization in educational sphere, it is important to ensure the quality of educational services during future specialists' training. The article contains the results of the survey of aviation professionals who work at the International airport "Lviv" DanyloGalytsky, Dnipropetrovsk regional departments and State enterprise "Antonov", to clarify the provision of the qualified professional training by flight educational institutions. Taking into consideration European integration of Ukraine requirements of the International Civil Aviation Organization (ICAO) concerning training aviation specialists in the context of safety and the responses of aviation specialists we suggested and described pedagogical conditions of ensuring the quality of professional training of cadets in flying educational institutions, namely: reflection of the future aviation specialist as initial condition for self-regulation, self-control and self-improvement of future aviation specialist; integration of items of different disciplinary cycles. It is indicated that in time of globalization processes, training the students of flying educational institutions becomes a priority direction. The formation of highly skilled, competitive aviation specialist remains topical issue for Ukrainian flight educational institutions regarding the safety of world aviation. Therefore, the implementation of pedagogic conditions, suggested by the author, in the educational process of Ukrainian flying schools will improve the professional training of future aviation professionals.

Key words: *future aviation specialists, pedagogical conditions, cadets, flight school, reflection, self-regulation, self-improvement, self-control.*

ОБҐРУНТУВАННЯ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ ДО ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ

У статті теоретично обґрунтовано систему підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків. Розкрито зміст концептуально-цільового, структурно-змістового, технологічного, діагностико-корегувального блоків системи, визначено педагогічні умови її реалізації.

Ключові слова: система, майбутні вчителі гуманітарного профілю, підготовка, готовність до художньо-естетичного виховання підлітків.

Модернізація сучасної системи освіти потребує розробки нових концептуальних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів, здійснення пошуку шляхів її удосконалення. Реалії сьогодення окреслюють значення виховної діяльності педагога, зокрема її естетичного напрямку.

Традиційно головну роль в організації художньо-естетичного виховання школярів відіграють вчителі дисциплін художньо-естетичного циклу. Але, на наше переконання, цілісний підхід до художньо-естетичного виховання потребує активної участі вчителів не тільки з мистецьких дисциплін, а й з гуманітарних. Розв'язання цієї проблеми ми бачимо в організації спеціальної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю, яка має бути системою, адже саме педагогічна система репрезентує цілеспрямований, передбачуваний педагогічний вплив на формування в майбутніх учителів готовності до педагогічної діяльності (В. Безпалько, В. Сластьонін), зокрема до художньо-естетичного виховання школярів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що різні аспекти проблеми підготовки майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання висвітлені в наукових працях С. Анічкіна, В. Бутенка, Т. Завадської, Н. Конишевої, Г. Корольової, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Петрової, Г. Тарасенко, З. Третьякової, О. Шевнюк, Г. Шевченко, О. Щолокової та інших науковців. У дисертаційних роботах останніх років досліджено питання естетичної підготовки майбутніх учителів початкових класів (Н. Пахальчук, Н. Савченко, О. Хращевська, Т. Шмельова,), розроблено методику естетичної підготовки майбутніх учителів музики (Т. Борисова), досліджено процес формування готовності майбутніх учителів трудового навчання до естетичного виховання учнів (Г. Разумна). Проте проблема підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків як складової їхньої професійної підготовки не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – обґрунтувати систему підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків, розкрити зміст її структурних компонентів.

Розробка педагогічної системи передбачає розкриття суті цього явища. У наукових працях [2; 5], присвячених методології системного підходу, поняття “система” визначено як множину закономірно розташованих, взаємопов’язаних і взаємодіючих елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність із середовищем, якій притаманні інтегральні властивості й закономірності. До її загальних характеристик зараховують цілісність, структурність, функціональність, взаємозв’язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізацію.

Аналіз наукових праць [1; 3; 4] дав можливість з’ясувати, що педагогічна система являє собою єдність взаємопов’язаних структурних і функціональних компонентів, що поєднані спільною освітньою метою та функціонують у цілісному педагогічному процесі. Структурні компоненти характеризують систему у статиці, а функціональні – у динаміці. Структурними компонентами є суб’єкти педагогічної взаємодії (студенти, викладачі), навчально-виховна мета, зміст освіти, організаційні форми й методи педагогічної діяльності, засоби навчання. Під функціональними компонентами розуміють базові зв’язки між початковим станом структурних елементів педагогічної системи та кінцевим результатом під час вирішення педагогічних завдань.

Як визначають науковці (В. Сластьонін, І. Ісаєв та ін.), найважливішим системоутворювальним чинником педагогічної системи є мета спільної діяльності суб’єктів навчально-виховного процесу. Метою розробленої системи є формування готовності майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків. Вона розглядається як складова або підсистема загальної системи професійної підготовки майбутніх учителів, що взаємодіє з іншими підсистемами: фаховою та психолого-педагогічною підготовками.

В основу розробленої системи покладено системний, компетентнісний та особистісно-діяльнісний концептуальні підходи, що утворюють *концептуально-цільовий блок* системи. Системний підхід дає можливість розглянути досліджуваній об’єкт у взаємозв’язку та взаємозумовленості з іншими об’єктами освітнього середовища, дає змогу виокремити й забезпечити повноту компонентів системи, необхідних для досягнення поставленої мети, виявити їх зв’язок і залежність. Компетентнісний підхід передбачає оволодіння студентами необхідними знаннями, уміннями, навичками, а також набуття ними професійно значущих особистісних якостей, що характеризують їхню готовність до художньо-естетичного виховання підлітків. Звернення до особистісно-діялісного підходу зумовлено тим, що він дає можливість урахувати індивідуальні особливості студентів у процесі їх просування по індивідуальній освітній траєкторії.

Важливим компонентом педагогічної системи є зміст освіти, який визначається вихідними державними документами планування та організації навчального процесу – освітніми стандартами, навчальними планами й навчальними програмами. Зміст вищої освіти – це зумовлена цілями та

потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва (Закон України “Про вищу освіту”).

На цій підставі в системі підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків ми виділяємо *структурно-змістовий блок*, який становить зміст структурних компонентів готовності майбутніх учителів до такої діяльності (мотиваційно-ціннісного, емоційно-почуттєвого, когнітивного, функціонального, особистісного компонентів).

Аналіз навчальних планів і програм дав можливість встановити, що серед дисциплін професійної науково-предметної підготовки найбільші можливості для формування в майбутніх учителів гуманітарного профілю умінь, необхідних для здійснення художньо-естетичного виховання, мають курси методики викладання фахових дисциплін. У результаті вивчення цих курсів, за умови внесення додаткової інформації у їх зміст, студенти мають змогу навчитися чітко визначати мету застосування мистецтва на уроках, визначати його розташування у структурі уроку, конструювати зміст навчального матеріалу й художньої інформації, оволодівати навичками встановлення об’єктивних зв’язків з фаховим предметом тощо.

Кожному компоненту структурно-змістового блоку відповідають етапи підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків, що становлять *технологічний блок* розробленої системи: настановчо-мотиваційний; емоційно-стимулювальний; змістово-діяльнісний.

Настановчо-мотиваційний етап є основою для реалізації інших етапів, оскільки будь-яка діяльність ґрунтується на позитивній мотивації особистості. Метою настановчо-мотиваційного етапу є усвідомлення майбутніми вчителями своєї ролі щодо художньо-естетичного виховання школярів, формування в них ціннісного ставлення до підготовки для його здійснення, формування потреби в художньо-естетичному саморозвитку та самовдосконаленні.

У психологічній науці доведено, що результат будь-якої діяльності залежить не тільки від мотивів, що її породжують, а й від тих умов, у яких вона відбувається, від характеру взаємодії суб’єктів діяльності. Тому важливим завданням настановчо-мотиваційного етапу є створення сприятливого соціально-психологічного клімату, гармонізація міжособистісних відносин, забезпечення естетики предметно-просторового середовища.

Емоційно-стимулювальний етап спрямований на збагачення емоційно-естетичного досвіду студентів і передбачає стимулювання їхньої художньо-естетичної та пізнавальної діяльності на позитивному емоційно-почуттєвому фоні.

Доцільність емоційно-стимулювального етапу обґрунтована тим, що емоції є важливим регулятором діяльності. Позитивні емоції здатні стимулювати діяльність, впливати на постановку мети та прийняття рішень щодо

її здійснення. Реалізація емоційно-стимулювального етапу передбачає організацію емоційно насичених, естетично спрямованих заходів, що сприятимуть виявленню позитивних емоцій, розвитку естетичних почуттів, які, у свою чергу, виконуватимуть стимульну функцію в процесі художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів.

Здійснення педагогічної діяльності, у тому числі художньо-естетичного виховання школярів, потребує від учителя обізнаності в цій сфері, володіння загальнопедагогічними та спеціальними вміннями. З огляду на це, в технологічному блоці розробленої системи ми виділяємо змістово-діяльнісний етап, спрямований на формування в майбутніх учителів знань, умінь і професійних якостей, необхідних для здійснення художньо-естетичного виховання підлітків.

Набуття студентами необхідних знань та оволодіння загальнопедагогічними вміннями відбувається в різних формах навчально-виховного процесу: на лекціях, практичних і семінарських заняттях із загальноосвітніх, психолого-педагогічних та фахових дисциплін, у різноманітних формах позааудиторної роботи. Проте цього недостатньо. Цілеспрямована художньо-естетична підготовка майбутніх учителів потребує розроблення та впровадження спекурсу “Художньо-естетичне виховання підлітків”, завданнями якого є озброєння студентів знаннями теоретичних основ і психолого-педагогічних особливостей художньо-естетичного виховання підлітків, оволодіння методикою художньо-естетичного виховання на уроках і в позакласній роботі.

Контроль за підготовкою майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків дає змогу своєчасно вносити необхідні корективи на всіх етапах системи підготовки з метою визначення її результативності. Показником результативності зазначеної підготовки є рівень відповідності реального результату меті підготовки як ідеальній моделі бажаного результату засвоєння її змісту.

На підставі цієї тези, ми виокремлюємо *діагностико-корегувальний блок* системи підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків, який включає педагогічний моніторинг досліджуваного процесу на основі визначених критеріїв (мотиваційно-аксіологічний, перцептивно-афективний, змістово-процесуальний, особистісно-рефлексивний) та корегування за необхідності змісту, форм і методів підготовки майбутніх учителів на основі оцінювання й самооцінювання результативності запровадженої системи.

Упровадження розробленої системи потребує обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

На основі теоретичного аналізу проблеми, проведення пілотажного дослідження було виокремлено педагогічні умови успішності підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків:

1. Створення в навчальному закладі художньо-естетичного освітнього середовища: гармонізація міжособистісних відносин суб'єктів навчаль-

но-виховного процесу; створення сприятливого соціально-психологічного клімату; забезпечення естетики предметно-просторового середовища.

2. Поглиблення змісту всіх ланок професійної підготовки майбутніх учителів питаннями, заходами художньо-естетичної спрямованості.

3. Залучення студентів до різних видів діяльності (навчальної, позанавчальної виховної, практичної (педагогічна практика)).

Необхідність забезпечення першої педагогічної умови обґрунтована тим, що художньо-естетичне середовище як складова освітнього середовища відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки сприяє розвитку й збагаченню емоційно-почуттєвої сфери студентів, навчає розуміти і сприймати прекрасне, забезпечує формування естетичних потреб, художньо-естетичних інтересів, смаків, ідеалів, тобто справляє позитивний вплив на становлення естетичного світогляду майбутніх учителів.

Під створенням художньо-естетичного освітнього середовища ми розуміємо естетизацію освітнього середовища, яку розглядаємо як процес створення сукупності чинників, що впливають на формування особистості студента. До таких чинників зараховано: соціальне оточення – студенти, викладачі, характер їх спілкування та взаємодії; предметно-просторове середовище – аудиторії, предмети, що оточують студентів тощо. Естетизація освітнього середовища передбачає наповнення цих чинників впливу естетичним змістом.

Вивчення навчальних планів і програм свідчить про вагомість культурологічної складової у змісті професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю, проте художньо-естетичний напрям представлений недостатньо. Тому правомірно, на наш погляд, вважати це однією з причин незадовільного вирішення проблеми формування готовності майбутніх учителів до художньо-естетичного виховання. Це зумовлює необхідність перегляду навчальних планів і програм, планів виховної роботи з урахуванням завдань художньо-естетичної підготовки майбутніх учителів.

Необхідність залучення майбутніх учителів у різні види діяльності зумовлена тим, що діяльність є основою та найважливішим засобом розвитку особистості. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом, у процесі діяльності відбувається присвоєння людиною суспільно-історичного та соціокультурного досвіду. Активне включення суб'єкта в різнопланові види діяльності є важливим чинником, що зумовлює всебічність розвитку й духовне багатство його особистості.

Висновки. Ураховуючи вищезазначене, можна стверджувати, що організація художньо-естетичного виховання підлітків як цілісного процесу потребує активної участі вчителів гуманітарних дисциплін. Проведення зазначеної діяльності вимагає спеціальної підготовки студентів, результатом якої є готовність майбутнього вчителя гуманітарного профілю до художньо-естетичного виховання підлітків як стійке особистісне утворення, що включає професійні мотиви, цілі, спеціальні знання й уміння, особистісні

якості майбутнього вчителя, які забезпечують ефективно вирішення завдань художньо-естетичного виховання підлітків.

Список використаної літератури

1. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1977. – 304 с.
2. Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 270 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1990. – 117 с.
4. Педагогические системы, педагогические процессы и педагогические технологии в современном педагогическом знании [Электронный ресурс] / Г.Н. Александров, Н.И. Иванкова, Н.В. Тимошкина, Т.Л. Чшиева // Образовательные технологии и общество. – 2000. – № 2. – Т. 3. – С. 134–149. – Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v3_i2/html/4.html.
5. Уемов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уемов. – М. : Наука, 1978. – 272 с.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2014.

Ревенко И.В. Обоснование системы подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к художественно-эстетическому воспитанию подростков

В статье теоретически обоснована система подготовки будущих учителей гуманитарного профиля к художественно-эстетическому воспитанию подростков. Раскрыто содержание концептуально-целевого, структурно-содержательного, технологического, диагностико-коррекционного блоков системы, определены педагогические условия ее реализации.

Ключевые слова: *система, будущие учителя гуманитарного профиля, подготовка, готовность к художественно-эстетическому воспитанию подростков.*

Revenko I. Substantiation the system training future teachers of humanities to artistic and aesthetic education of teenagers

The article presents a theoretical substantiation the system training future teachers of humanities to artistic and aesthetic education of teenagers, which result is readiness for such work. The significant role of teachers of humanities in the artistic and aesthetic education of schoolchildren is grounded and the necessity of higher level of training future teachers for such work due to the modern objectives of education is proved.

The system training future teachers of humanities to artistic and aesthetic education of teenagers is considered as a part of the general system or subsystem of training future teachers that interacts with other subsystems: professional, psychological and pedagogical training. It is revealed a content of conceptual, structural, technological, diagnostic correctional blocks of system.

The article provides list of pedagogical conditions for effective implementation of system training future teachers of humanities to artistic and aesthetic education of teenagers in the education process of higher pedagogical educational institution. Author determined priorities such training, defines the essential characteristics of the training future teachers.

Key words: *system, future teacher of humanities, training, readiness to artistic and aesthetic education of teenager.*

УДК 378.14

О.О. САМСОНОВА

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті розглянуто європейський і світовий досвід формування та розвитку системи освіти протягом життя. Визначено завдання, переваги та проблемні аспекти такої освіти. Виявлено та проаналізовано досягнення і ключові проблеми в цій сфері.

Ключові слова: *неперервна освіта, освіта впродовж життя, професійне самовдосконалення.*

В умовах сучасних глобальних перетворень у всіх сферах соціального та духовного життя важливим завданням стає якісне оновлення системи професійного вдосконалення фахової майстерності вчителів на засадах демократизації, гуманізації та індивідуалізації освіти, що відображено в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття, “Концепції педагогічної освіти” та Державній програмі “Учитель”.

Реальність сьогодення така, що для України є гостра потреба в стратегії інтегрування у світову систему цивілізації, у засвоєнні засобів самовдосконалення на основі національних традицій, успадкованого людського потенціалу й належного рівня виробництва.

Соціальні умови сьогодення по-новому ставлять проблему підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, вимагають наукового переосмислення цінностей системи формування професійної кваліфікації вчителів, актуалізують пошук оптимальних форм організації процесу підвищення компетентності педагога в період, коли навчання у вищому навчальному закладі залишилося позаду. Модернізація освітньої системи висуває нові вимоги щодо рівня знань та вмінь учителя, його загальнокультурної освіченості. Тому підготовка вчителів, підвищення їх професіоналізму в концепції нової освітянської парадигми стає найважливішою умовою відродження не лише освіти, а й усієї вітчизняної культури, її інтеграції в загальнолюдське та європейське співтовариство.

Мета статті – проаналізувати європейський і світовий досвід формування та розвитку системи освіти протягом життя.

Освіта – соціально-історичне явище. Вона живе, розвивається, змінюється разом із соціальними, економічними змінами суспільного життя. Ці зміни мають то повільний, еволюційний, то вибухоподібний, революційний характер. У процесі історичного розвитку освіта визначала для себе різні завдання, серед яких – завдання неперервної освіти, або ж “навчання на все життя”.

Проблема неперервної освіти в багатьох країнах піднесена до рангу державної політики. Високорозвинені країни не заперечують той факт, що

лідерство належить тому, хто може забезпечити високу освіченість людей відповідно до вимог цієї епохи. У відставанні освіти вбачають головну причину економічних, соціальних і політичних ускладнень: “погані школи – погана економіка”.

Е. Кінг у статті “Перегляд навчання у світі, що змінюється”, визнаючи факт усе більшого поширення “навчання на все життя” в сучасному світі, наголошував, що концепція з’явилась ще в ХІХ ст. і вже відтоді розвивається і набуває все більшої підтримки. Він визнає той факт, що наразі, крім ускладнення суспільної структури в державі, яка потребує постійного володіння навичками, набирає сили і глобалізація освіти, яка збільшує цю потребу. Одним із вагомих мінусів наявної системи освіти є те, що вона базується на положенні про передбачуваність кар’єри людини, що не можна визнавати правильним [1, с. 115].

На думку П. Джарвіса, ідея “навчання на все життя” передбачає, що людина набуває нових знань за необхідності, впродовж усієї кар’єри. Ця ідея має глибоке коріння, однак повного розвитку вона досягла лише в сучасному світі, коли на перший план у професійній підготовці вийшла необхідність постійно поповнювати власні знання [2, с. 52].

Наближення нового століття активізувало теоретичну думку та законодавчу діяльність щодо визначення оптимальних шляхів розвитку освіти, адекватних вимогам ХХІ ст. З’явилися офіційні й напівофіційні документи: “Освіта американців для ХХІ століття” (США), “Освіта майбутнього” (Франція), “Пошук моделей освіти для ХХІ століття” (Японія). Лейтмотив цих документів становить ідея неперервної освіти. Вона визначає стратегію шкільної політики високорозвинених країн [3, с. 3].

Уже в 1970-х рр. Міністерство освіти Японії запропонувало мету: освіта повинна стати “неперервною”. Метою всіх змін у японській освіті є орієнтація на людину та неперервність освітнього процесу, який повинен відбуватися в різних формах упродовж усього життя.

Уряд Англії в розробці документа про реформу школи “Національна програма 5–16” керувався тезою про те, що економічні труднощі країни пов’язані з нестачею освіти, а головне завдання полягає в тому, щоб “постійно підвищувати рівень освіти”, як це роблять країни-конкуренти.

Наразі неперервну освіту сприймають у Європі не як розкіш, а як індивідуальну й національну стратегію виживання в сучасній висококонкурентній глобальній економіці. Уряди цих країн визнають неперервну освіту засобом боротьби з безробіттям, рівень якого в Європі помітно високий – у середньому він сягає 10% (у США \approx 4,3%).

У 1991 р. було створено Мережу неперервної освіти європейських університетів (European Universities Continuing Education Network), до якої увійшли 160 закладів вищої освіти з 27 країн. Ця організація допомагає своїм членам розробляти програми неперервної освіти та лобювати їх розвиток на національному і європейському рівнях.

Асоціація європейських університетів (Association of European Universities) приділяє також усе більше уваги неперервній освіті. На засіданні цієї Асоціації в 1996 р. міністр освіти Франції проголосив, що традиційну вищу освіту має змінити навчання, яке буде відбуватися в різних місцях і в різний час упродовж усього життя. Міністерство освіти та досліджень проводить конкурс на одержання грантів для фінансування створення нових університетських програм неперервної освіти. Отже, розвиток неперервної освіти – “це не лише реакція на потреби сучасного суспільства, які весь час змінюються”. Він створює умови для модернізації дослідницької діяльності університетів і оновлення вузівських навчальних програм.

У 1999 р. у США опублікували доповідь, присвячену організації “навчання впродовж усього життя”. Її підготувала спеціальна комісія, створена в 1996 р. з метою вивчення ролі державних вищих навчальних закладів. До комісії входили керівники цих навчальних закладів. У доповіді зазначалося, що вищі навчальні заклади повинні внести зміни до навчального процесу для того, щоб більше уваги приділити підготовці студентів до продовження навчання впродовж усього життя. Треба ширше використовувати інтерактивні методи навчання, вкладати великі кошти в технічне переоснащення навчальних аудиторій і перепідготовку викладачів. У доповіді наведено опис “суспільства, що навчається”. У такому суспільстві освіта буде доступною всім, а процесом неперервної освіти будуть охоплені й діти, й дорослі. Це буде можливим завдяки розвитку сучасних інформаційних технологій, які забезпечують організацію дистанційного навчання. Автори доповіді радять державним навчальним закладам зробити “навчання впродовж життя” головним завданням. Університетам пропонують зробити доступнішим як традиційне, так і дистанційне навчання, а також налагодити партнерські відносини із закладами шкільної освіти, представниками ділових кіл та уряду, щоб підготувати дітей до “навчання впродовж життя” й надати можливість продовжити навчання людям, які працюють.

У доповіді, яку до ЮНЕСКО подала Міжнародна комісія з освіти для XXI ст. (Доповідь Делора), називають чотири наріжні камені освіти:

- учитися жити разом, тобто розвивати вміння розуміти один одного, поважати історію, традиції та духовні цінності та на їх основі виховувати новий світогляд;
- навчатися, щоб знати, тобто здобувати широку загальну освіту, яка допоможе глибше вивчити вибрані предмети;
- учитися творити, щоб уміти творчо впливати на оточення. Крім набуття технічних навичок виконання будь-якої роботи, результатом навчання має стати набуття професіоналізму, який дає змогу приймати рішення в будь-яких (часто індивідуальних) ситуаціях, працювати в команді, долучатися до виробничої або суспільної діяльності, оволодіти всіма методами поєднання праці та навчання;
- учитися жити – жоден талант людини не повинен залишитися нерозкритим, зокрема: пам’ять, логічне мислення, творча уява, фізичні мож-

ливості, естетичне чуття, прагнення спілкування та природна харизма лідера. У доповіді Комісії наведено ще один принцип ідеальної держави: в основі суспільства, що постійно навчається, лежить набуття, поглиблення та застосування знань.

Наразі відстоюється ідея, що постійна освіта, яка потрібна для роботи в сучасних економічних умовах, якраз і приведе до побудови “суспільства знань”. Рівень одержаних знань уже перевищує той, який необхідний для роботи, і “суспільство знань” уже існує, а система “освіти на все життя” вже працює. Однак надзвичайно високий рівень освіти пропонується з тим, що більшою частиною набутих знань просто не користуються. Масштаби навчання перевершують реальні робочі потреби. Через це виникає “недопрацевлаштованість”, про яку свідчать або недостатньо використані набуті знання, або неможливість знайти роботу, що відповідала б рівню знань і умінь.

Водночас продовження навчання сприймають як беззаперечний атрибут просування за службовими сходинками, навіть незважаючи на те, що вже набутими знаннями не завжди користуються.

Здійснений нами аналіз свідчить про те, що наразі в зарубіжних наукових виданнях надруковано масу праць щодо неперервної освіти, в яких висвітлюється ідея “вчитися впродовж усього життя, щоб не відставати від постійно змінюваних реалій”, різні підходи до її вирішення. Але поки що відсутня цілісна теорія неперервної освіти, яка могла б дати вичерпну відповідь на запитання про те, як забезпечити наступність усіх ланок освіти на рівні цілей, змісту і методів навчання, як пробудити й підтримувати в людях невичерпне бажання самоосвіти, самовиховання та саморозвитку.

За умов глобалізації, підвищення соціальної ролі особистості, гуманізації та демократизації соціального життя Україна як самостійна держава має створювати умови для підвищення рівня освіченості людей, ефективності їх професійної діяльності.

Слід зазначити, що формула “освіта впродовж життя” швидко стала не лише філософським обґрунтуванням української національної концепції неперервної освіти, а й життєвим кредо, філософією життя багатьох наших сучасників, які прагнуть самовдосконалення, самореалізації в усіх сферах діяльності і, насамперед, визначення й визнання у професійній сфері. Такі ідеали закладаються в особистості змалку й підтримуються суспільством упродовж життя.

Неперервна професійна освіта охоплює чимало етапів підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення: навчання у загальноосвітньому закладі, у позашкільній діяльності, під час дозвілля, професійне навчання й адаптацію, а також реалізацію особистого потенціалу, особистих новоутворень у професійній і постпрофесійній діяльності. Кожному етапу життя відповідає свій період становлення особистості.

Сучасні умови вимагають швидкого розвитку науково-технічного прогресу. У зв'язку з економічними, політичними, соціальними змінами система попиту на професії змінюється, деякі із професій взагалі перестають

існувати, тому особливе місце посідає позиція, що підготовка, перепідготовка, підвищення кваліфікації повинні мати безперервний характер упродовж усієї трудової діяльності людини, бо життя людини можна розглядати як безперервну постановку певних цілей і діяльність, спрямовану на їх реалізацію.

На сучасному етапі процес європейської інтеграції найпомітніше впливає на всі сфери життя Української держави. Реалізація ідеї інтеграції в європейський простір потребує відповідно до концептуальних засад Болонського процесу підготовки компетентних, мобільних, конкурентоспроможних на ринку праці спеціалістів.

Тому пріоритетами національної системи професійної підготовки освітян визнаються максимальний розвиток і самореалізація кожної особистості, здатність навчатися впродовж життя [4, с. 2]. Одним з найголовніших аспектів Європейського простору є проблема “навчання впродовж життя”. Міністри, які відповідали за вищу освіту у 29 країнах, підписали у Празі 18–19 травня 2001 р. декларацію [5]. За результатами дискусії, яка відбулася на цій зустрічі, було опубліковано спільне комюніке. Спираючись на звіт експертів, міністри приділили увагу просуванню Болонського процесу по кожному з шести зобов’язань Болонської декларації і сформулювали завдання щодо подальших дій для досягнення цих шести цілей. Дуже важливим є те, що у Празі міністри наголосили на необхідності подальшого обговорення (поряд із шістьма зобов’язаннями Болонської декларації) ще трьох важливих аспектів Європейського простору вищої освіти, а саме:

- проблем навчання впродовж життя;
- проблем ролі вищих навчальних закладів і студентів у контексті Болонського процесу;
- проблем сприяння забезпеченню привабливості Європейського простору вищої освіти.

Хоча у Празі міністри не назвали конкретних дат початку реалізації хоча б деяких зобов’язань Болонської декларації, однак вони підтвердили свою рішучість і далі активно діяти відповідно до прийнятих у Болоньї зобов’язань.

Зважаючи на те, що знання старіють кожні п’ять років, деякі професії стають непотрібними і зникають. Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві й виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки й технологій – ці та інші тенденції зумовлюють необхідність заміни формули “освіти на все життя” формулою “освіта через усе життя”. Велика робота з питання освіти впродовж життя була виконана: з 1972 р., ЮНЕСКО ввів це поняття глобальної перспективи, яке фокусується на таких аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між формальним і неформальним контекстами навчання;
- адекватне фінансування для обох згаданих видів навчання;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;

– пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

Поняття “навчання впродовж життя” з новою силою заявило про себе в 1990-ті рр. у контексті економічної кризи і зростання безробіття. У цей час у літературі, пов’язаній з цим питанням, спостерігається зрушення від перспективи “світа як викладання” до перспективи “навчання”, де основна увага приділена учню і його обов’язкам.

У 1995 р. Європейська Комісія (далі – ЄК) опублікувала офіційний документ “Викладання і навчання: На шляху до суспільства, що навчається”.

У 1996 р., на засіданні, в якому брали участь міністри освіти, було зроблено висновки про те, що з початку ХХІ ст. навчання впродовж життя повинне бути необхідним для всіх і, таким чином, має бути доступним для всіх.

Останнім часом навчання впродовж життя стало ключовим елементом у визначенні Європейським Союзом стратегій щодо завдання формування найбільш конкурентоспроможного й динамічного у світі суспільства, що базується на знаннях. Ці стратегії отримали назву Ліссабонських, оскільки вони розглядалися і дістали схвалення на Ліссабонському засіданні Ради Міністрів ЄС у березні 2000 р.

У Меморандумі ЄК 2000 р. було сформульовано шість пріоритетів розвитку навчання впродовж життя:

1. Базові уміння.
2. Інвестиції в навчання.
3. Інноваційна педагогіка.
4. Визнання цінності знань.
5. Інформація, профорієнтація і консультування.
6. Наближення можливостей навчання до тих, хто навчається.

Міністри підкреслили видатне значення навчання впродовж життя: “...у майбутній Європі, де знання складатимуть основу суспільства та економіки, стратегії навчання впродовж життя необхідні для того, щоб витримувати випробування конкурентоспроможності та застосування нових технологій і для зміцнення соціальної єдності, забезпечення рівних можливостей та покращення якості життя” [5, с. 68].

У зв’язку з цим, одним із пріоритетних напрямів діяльності вчителів початкових класів є активізація рівня професійного самовдосконалення та готовності здійснювати керівництво власною самостійною роботою на професійному рівні.

Висновки. Стає очевидним, що цілеспрямоване й ефективне розв’язання зазначених завдань стає можливим лише за умови розробки теоретично обґрунтованої моделі та психолого-педагогічних умов успішного вдосконалення фахової майстерності вчителів початкових класів. З цією метою проаналізовано наявні наукові погляди на сутність ключових понять досліджуваної проблеми, інтерпретації підходів до професійної компетентності особистості педагога в контексті безперервної освіти.

У контексті визначених пріоритетів сучасні науковці єдині в тому, що одним із перспективних наукових пошуків і напрямів є підготовка вчителів до професійного самовдосконалення як основної людської якості

особистості, яка в майбутньому стане запорукою особистісного саморозвитку й духовного самовдосконалення, ефективною її самореалізації.

Підсумовуючи, слід зазначити, що саме шляхом безперервної освіти людина постійно розвиває всі набуті під час навчання знання, вміння, навички, власні здібності, підвищує свій професійний рівень, поповнює практичний досвід, намагається встигати за всіма змінами в суспільстві, швидко пристосовується до нових вимог, які постають перед нею, і, в кінцевому результаті, – здобуває високий рівень професійної компетентності.

Список використаної літератури

1. Edmund King. Education Reversed for a World in Transformation // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – P. 109–119.
2. Peter Jarvis. Global Trends in Lifelong Learning and the Response of the universities // Comparative Education. – 1999. – V. 35. – № 2. – P. 249–259.
3. Мальков З.А. Педагогика и народное образование за рубежом / З.А. Мальков, Р. Рапез // Экспресс-информация. Вып. 1 (169). – М. : НИИ теории и истории педагогики, 1992. – 15 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – 18 липня.
5. Кривцова В.М. Вища освіта та Болонський процес / В.М. Кривцова, Н.М. Колісниченко. – ОРІДПУ НАДУ, 2005. – 172 с.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 29–30.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2014.

Самсонова Е.А. Непрерывное образование как фактор развития современного общества

В статье рассмотрен европейский и мировой опыт формирования и развития системы образования в течение жизни. Определены задачи, преимущества и проблемные аспекты такого образования. Выявлены и проанализированы достижения и ключевые проблемы в этой сфере.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование в течение жизни, профессиональное самосовершенствование.

Samsonova A. Continuing education as a factor in the development of modern society

The article describes the European and world experience of formation and development of the education system in their lifetime. Defined objects, advantages and problematic aspects of this education. Identified and analyzed the achievements and key issues in this area. Analyzes the main types of learning, is the forming system for lifelong learning, the basic advantages and problems of these forms, including the concept of lifelong learning as a whole. Based on the analysis proposed a set of measures that contribute to the formation of the education system in Ukraine during the life of the context of global and European experience.

Social conditions present in a new way pose the problem of training and retraining of teaching staff, require a rethinking of the scientific value of the formation of the professional qualifications of teachers actualize search for optimal forms of teacher capacity building process at a time when teaching in higher education is left behind. The modernization of the educational system places new demands on the knowledge and skills of the teacher, his general cultural education. Therefore, teacher training, improving their professionalism in the concept of a new educational paradigm becomes essential for the revival of not only education, but also of national culture and its integration into the European community and universal.

Key words: continuing education, education for life, professional self-improvement.

АНАЛІЗ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ТРЕНЕРА-ВИКЛАДАЧА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

У статті висвітлено деякі особливості підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності в зарубіжних країнах. З'ясовано, що в Україні недостатньо розроблена система професійної підготовки майбутнього фахівців галузі фізичного виховання та спорту, яка повинна забезпечувати його особистісно-професійне становлення, самовизначення, суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах особистісно орієнтованої освіти. Визначено досягнення вищої освіти США: демократичні принципи її функціонування та керівництва нею, суттєва автономія, самостійність і децентралізація, переважні права адміністративного в науково-педагогічного персоналу щодо самоуправління і вибору керівників у державних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: професійна підготовка, готовність до професійної діяльності, тренер, тренер-викладач, фізична культура, спорт.

Соціокультурна ситуація в суспільстві, зрушення наукових та освітніх парадигм постійно вимагають постановки у центр освітнього процесу конкретної особи з її потребами в саморозвитку, самовдосконаленні, самореалізації.

Однією з найважливіших проблем сьогодення усіх країн світу є проблема підвищення якості освіти. Величезним національним надбанням суспільства є інтелектуальний освітній потенціал. Тому нині ключовою проблемою суспільної політики України та провідних країн світу є підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців усіх галузей господарської діяльності, в тому числі й галузі фізичного виховання та спорту.

Сьогодні в Україні, на жаль, недостатньо розроблена система професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання та спорту, яка повинна забезпечувати його особистісно-професійне становлення, самовизначення, суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах особистісно-орієнтованої освіти; не визначені умови формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів; не виявлені критерії професійної готовності тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності з урахуванням нових вимог до кваліфікації у цій галузі.

Окреслені аспекти дали змогу визначити **мету статті** – з'ясування особливостей підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності в зарубіжних країнах.

Основні завдання дослідження:

1. Провести аналіз психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми.

2. Дослідити особливості підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності в зарубіжних країнах.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з обраної проблеми свідчить про те, що сучасний стан навчально-виховного процесу у вищій школі, побудований на принципах предметно орієнтованої парадигми освіти, показує, що на практиці домінує функціональний підхід, який виражається у слабких зв'язках між окремими дисциплінами, підготовці не до цілісної професійної діяльності, а до деяких видів навчальної і педагогічної роботи, засвідчує спрямування на розвиток процесуальних функцій мислення, а не ціннісного змісту свідомості особистості студента.

Спрямування стратегії модернізації вітчизняної освіти має враховувати те, що результатом якісної освіти мають бути сформовані ключові освітні компетенції особистості майбутнього фахівця вищого навчального закладу. За визначенням Комітету з освіти Ради Європи, їх короткі назви – вивчати, думати, шукати, братися за справу, співробітничати, адаптуватися [5]. Зміна цілей освіти спричиняє її модернізацію, що визначає зміст професійної підготовки, й, відповідно, актуалізує проблеми професійно-педагогічної освіти, зокрема проблему підготовки фахівця, адекватного запитам сучасної фізкультурної практики.

Метою підготовки майбутніх фахівців у галузі фізичного виховання та спорту щодо вимог особистісно-орієнтованої освіти стає формування професійної компетентності студентів, що припускає високу загальну культуру, особливі особові якості (гуманізм, здатність до співробітництва, рефлексію) та його готовність (на рівні діяльнісного й особистого досвіду) до самостійної, творчої, особистісно-орієнтованої професійної діяльності як діяльності гуманної і культуруотворювальної. Підтримка, розвиток людини й формування в неї механізмів самореалізації, саморозвитку, адаптації, самовиховання та інших, необхідних для становлення самобутнього особистого образу та гідного людського життя, є необхідною умовою особистісно-орієнтованої освіти.

Згідно із твердженням Є.В. Бондаревської, для особистісно-орієнтованої освіти важливим є особистісний зміст навчання, потрібні не окремі уміння й навички, а індивідуальні здібності, самостійна навчальна діяльність і життєвий досвід особистості [1, с. 85].

Досягнення зарубіжних навчальних закладів у напрямі функціонально-технічного вирішення питання організації навчального процесу, його комп'ютеризації, у підготовці фахівців різного рівня є безперечними. Так, учений П.А. Буров [2] переконує, що у США ведуться інтенсивні пошуки моделей освітніх систем, що найбільш повно задовольняють потреби особистості й суспільства в умовах переходу людства у постіндустріальну епоху. Завдяки обраному напряму на соціалізацію та адаптацію молодого покоління у США одержала своє друге життя неопрагматистська педагогіка. Багато американських педагогів (П. Гудмен, Л. Кремін, Д. Свіфт, У. Файнберг та ін.) знову звертаються до ідей Дж. Дьюї, розвивають ос-

новні положення прагматистської педагогіки з урахуванням вимог сучасності. Неопрагматисти виступають за утилітарний характер змісту освіти, прихильники когнітивних концепцій звертають увагу на розвиток мислення й теоретичну підготовку тих, хто навчається, представники “гуманістичної” освіти висувають на перший план емоційні й моральні аспекти навчання і в цьому питанні виняткового значення надають суспільствознавчим і гуманітарним дисциплінам.

Вища освіта в зарубіжних країнах є доступною широкому колу молоді для набуття ґрунтовних класичних наукових і професійних знань, самореалізації та здійснення кар’єри, досягнення поставленої мети. Для фахівців будь-якої галузі діяльності існує реальна можливість постійного (неперервного) підвищення кваліфікації та післядипломної освіти, перекваліфікації та отримання додаткової спеціальності.

За ствердженням ученого Р.П. Карпюка [4], який здійснив дослідження особливостей професійної підготовки фахівців для галузі адаптивної фізичної культури, практика присвоєння вчених ступенів фахівцям у сфері фізичної культури різниться. Наприклад, в Англії, як стверджує автор, академічний ступінь бакалавра надається за трьома напрямками: бакалавр мистецтв (B. A. – Bachelor of Arts), бакалавр наук (B. Sc. – Bachelor of Science) і бакалавр педагогіки (B. Ed. – Bachelor of Education), а магістра – за двома: магістр мистецтв (M. A. – Master of Arts) і магістр наук (M. Sc. – Master of Science). І далі, учений наголошує, що за даними Liverpool Institute of Higher Education, здобувач може одержати ступінь у трьох галузях знань: у галузі спортивних наук (фізіологія, біомеханіка), у галузі спортивної педагогіки (фізичне виховання, тренерська діяльність) і в галузі соціальних наук про спорт (менеджмент у спорті, соціологія спорту).

Аналіз словників засвідчує, що поняття “тренер” тлумачиться як (англ. – trainer, train – виховувати, навчати) викладач з фізичної культури, фахівець з певного виду спорту, який здійснює навчально-тренувальну роботу, спрямовану на виховання, навчання та вдосконалення майстерності спортсменів, розвиток їх функціональних можливостей (“Велика радянська енциклопедія”); “фахівець, що керує тренуванням спортсменів із певного виду спорту”; “фахівець, що керує тренуванням спортсменів із певного виду спорту” [8]; спеціаліст зі спорту (“Фізичний енциклопедичний словник”); людина, що професійно займається тренуванням спортсменів, менеджерів тощо, здійснює навчально-тренувальну роботу, спрямовану на виховання, навчання та удосконалення майстерності, розвиток функціональних можливостей своїх підлеглих [7].

Витоки коучинга лежать у спортивному тренерстві, позитивній, когнітивній та організаційній психології, в уявленнях про усвідомлене життя і можливості постійного й цілеспрямованого розвитку людини.

Поняття “коучинг” (англ. – coaching) визначається у словниках як метод безпосереднього навчання менш досвідченого співробітника більш досвідченим у процесі роботи; форма індивідуального наставництва, консуль-

тування; інструмент особового і професійного розвитку, формування якого почалося у 70-х рр. ХХ ст.; тренування, інструктаж; один з напрямів сучасного психологічного й бізнесу-консультування; сам термін у цьому випадку означає мотивацію і тренування особистості для набуття нових навичок і якостей; синтез методик індивідуального психологічного консультування, соціально-психологічного тренінгу і традиційного наставництва досвідчених фахівців над молодими [7]; спортивне тренування; репетиторство (training, workout); консультування, інструктаж і наставництво [9].

Поняття “коуч” (англ. – coach) визначається як фахівець, тренер, який проводить тренування [8].

В умовах переходу фізкультурно-спортивного руху ринкової економіки, професіоналізації та комерціалізації спорту ширше застосування одержує контрактна форма спортивної діяльності. В.І. Жолдак і С.Г. Сейранов наголошують, що така форма управлінських відносин зі спортсменом або тренером дає змогу розглядати їх як приватних підприємців, самостійних і незалежних партнерів федерації з виду спорту або спортивного клубу [4].

У США та в деяких зарубіжних країнах замість поняття “тренер” використовують поняття “менеджер”. Особливо це стосується посади директора спортивної команди.

Підготовка менеджерів у США є одним з пріоритетних напрямів діяльності вищих навчальних закладів. Про якість реалізації цього завдання свідчить рівень економічного розвитку країни. На основі дослідження системи вищої освіти США О. Пивоварова [6, с. 126–128] виокремила особливі риси, які вирізняють цю систему серед систем освіти інших країн, – це потужні, світові вищі навчальні заклади, які можна умовно розділити на: елітні, в яких навчаються діти багатіїв, нащадки відомих політичних, державних діячів і підприємців; престижні – з гарною матеріально-технічною базою, висококваліфікованими професорсько-викладацькими кадрами, давніми традиціями й великою кількістю студентів; великі багатопрофільні (здебільшого університети), центральні в кожному штаті; великі вузькопрофільні (коледжі, вищі навчальні заклади), центральні в кожному штаті.

У США діє так званий “інтелектуальний ринок”, який формується не тільки на основі їх науково-педагогічного потенціалу, а й потенціалу інших країн. Завдяки міжконтинентальним системам зв’язку створено світовий банк даних усіх науковців, викладачів, дослідників, менеджерів і працівників інших категорій системи вищої освіти, а також створена база даних з надання освітніх послуг.

Структура професорсько-викладацького складу багатьох вищих навчальних закладів дуже гнучка, деякі підрозділи є символічними – мають тільки керівника або назву, а навчальні заклади разом створюють щось подібне до комплексів – за розподілом дисциплін, що є базовими й викладаються у певному вищому навчальному закладі.

Одним із головних принципів вищої освіти США, на думку О. Пивоварової [6] є те, що навчання має бути платним. Від цього залежить зацікавленість абітурієнтів та студентів. Вартість навчання залежить від конкретного вищого навчального закладу. Проте в системі вищої освіти США впроваджено також і демократичний принцип – студентами вищого навчального закладу можуть бути всі ті, хто має інтелектуальні здібності, прагне навчатися, бере активну участь у житті навчального закладу. Для цього існує низка пільг, а також федеральні, місцеві, комунальні, благодійні та інші фонди підтримки вищої освіти, стипендії для малозабезпечених, інвалідів та іноземних студентів. Студенти отримують також офіційний дозвіл працювати у вільний від занять час для покриття витрат на освіту, можуть переривати навчання, одночасно відвідувати заняття на кількох факультетах і в кількох вищих навчальних закладах.

В умовах децентралізованої вищої освіти у США не існує єдиного стандарту зі змісту навчання, немає також стандартних програм підготовки фахівців. На рівні штатів за розробку програм викладачами або спеціалістами-експертами відповідають навчальні відділи вищих навчальних закладів. Заклади вищої освіти можуть самостійно висувати конкретні вимоги щодо змісту, кількості й послідовності проходження навчальних курсів.

О. Пивоварова виокремлює такі тенденції розвитку вищої освіти США: вища освіта домінуватиме в суспільстві, стане головним чинником і фундаментом подальшого зростання економіки, науки, техніки й добробуту людей; вища освіта буде обов'язковою для здійснення кар'єри та професійного росту людини; вища освіта буде розвиватися завдяки спадковому використанню вже здобутих наукових знань і технічних досягнень, послідовному розвитку наукових досліджень і розробці новітніх технологій, вивченню і запозиченню освітніх досягнень вищих шкіл інших країн; розвиток здобудуть такі форми наближення вищої освіти до користувача: дистанційне навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж і системи Інтернет; так звані віртуальні навчальні заклади; навчання без відриву від основної роботи: у вечірній час і вихідні дні, заочне навчання; комбіновані форми навчання, що допускають поєднання навчання з працею, а також популярне, так зване навчання на робочому місці; самостійне домашнє навчання протягом усього життя; гуманітарна складова вищої освіти перейматиметься збереженням і розвитком національної культури; вища освіта все більше залежатиме від приватного капіталу й недержавного фінансування; подальший розвиток вищої освіти в США приведе до її універсалізації, глобалізації, зробить максимально відповідною запитам американського суспільства й часу. Вища освіта тісніше взаємодіятиме з освітою в цілому, наукою і культурою, стане демократичнішою і відкритішою для американських громадян [6]. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що досягненням вищої освіти США є демократичні принципи її функціонування та керівництва нею,

суттєва автономія, самостійність і децентралізація, переважні права адміністративного й науково-педагогічного персоналу щодо самоуправління й вибору керівників у державних вищих навчальних закладах.

Висновки. На основі здійсненого нами теоретичного аналізу літератури з обраної проблеми, з'ясовано, що сьогодні в Україні недостатньо розроблена система професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання та спорту, яка повинна забезпечувати його особистісно-професійне становлення, самовизначення, суб'єктивну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах особистісно-орієнтованої освіти; не визначені умови формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів; не виявлені критерії професійної готовності тренера-викладача до майбутньої професійної діяльності з урахуванням нових вимог до кваліфікації в цій галузі.

Вважаємо за доцільне здійснювати ґрунтовний порівняльний аналіз вітчизняної системи освіти зі світовими моделями професійної підготовки майбутнього фахівця в галузі фізичного виховання та спорту, на основі якого пропонувати можливі шляхи вдосконалення процесу підготовки фахівців фізкультурного напрямку у вищих навчальних закладах України.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні інших аспектів професійної підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бондаревская Е.В. Личностно-ориентированный подход как основной путь модернизации образования: доклад на августовской конференции работников образования г. Ростова-на-Дону / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д, 2002. – 47 с.
2. Буров П.А. Основные направления в новейшей теории образовательного менеджмента в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Буров Павел Анатольевич. – М., 2005. – 164 с.
3. Жолдак В.И. Социология менеджмента физической культуры и спорта / В.И. Жолдак, С.Г. Сейранов. – М. : Советский спорт, 2003. – 380 с.
4. Карпюк Р.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців з адаптивного фізичного виховання: теорія та методика : монографія / Р.П. Карпюк. – Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2008. – 504 с.
5. Образование 2000: тенденции, сближение интересов и приоритеты для всеевропейского сотрудничества (резолуция) // Постоянная конференция Министров образования европейских стран, 19 сессия // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2000. – № 6. – С. 59–64.
6. Пивоварова О. Організаційно-педагогічні особливості професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах США / О. Пивоварова // Освіта і управління. – 2007. – № 1. – Т. 10. – С. 121–128.
7. Великий тлумачний український словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.slovnyk.net>.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>.
9. Экономический словарь 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lingvo.yandex.ru/coaching>.

Стаття надійшла до редакції 15.03.2014.

Сватъев А.В. Анализ подготовки будущего тренера-преподавателя к профессиональной деятельности в зарубежных странах

В статье представлены некоторые особенности подготовки будущего тренера-преподавателя к профессиональной деятельности в зарубежных странах. Выяснено, что в Украине недостаточно разработана система профессиональной подготовки будущего специалиста в области физического воспитания и спорта, которая должна обеспечивать его личностно-профессиональное становление, самоопределение, субъективную готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях личностно-ориентированного образования. Определены достижения высшего образования США: демократические принципы ее функционирования и руководства ею, существенная автономия, самостоятельность и децентрализация, большие права административного и научно-педагогического персонала по самоуправлению и выбору руководителей в государственных высших учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, готовность к профессиональной деятельности, тренер, тренер-преподаватель, физическая культура, спорт.

Svatyev A. Analysis of preparation of the future of coach-teacher of professional activity in foreign countries

In article on the basis of theoretical analysis of the scientific literature revealed some peculiarities of preparation of the future of coach-teacher of professional activity in foreign countries.

It is found that in Ukraine is not sufficiently developed system of professional training of future specialists in the field of physical education and sport, which would ensure his personal and professional formation, determination subto readiness for realization of professional activity in the conditions of the personality-oriented education. Not determined conditions of formation of professional competence of future teachers and trainers; not the criteria of professional readiness coaches for their future professional activities, taking into account new requirements for the qualifications in this area. Noted that the achievement of foreign educational establishments in the direction of functional solutions of the problem of organization of educational process, its computerizat, in the training of specialists of different levels are undisputed. It is determined that the achievement of U.S. higher education is democratic principles of its functioning and its leadership, substantial autonomy, autonomy and decentralization, large administrative and scientific-pedagogical personnel in the government and selection of managers in public higher education institutions. Under decentralised higher education in the United States there is no single standard for learning, higher education institutions able to place specific requirements on the content, the number and consistency of training.

Prospects for further research is seen in the study of other aspects of professional preparation of future coaches to professional activity.

Key words: professional preparation, readiness to professional activity, trainee, trainer-teacher, physical culture, sport.

КЛАСИФІКАЦІЯ КВЕСТІВ

У статті зроблено спробу класифікації квестів для забезпечення ефективності їх використання в підготовці вчителів.

Ключові слова: квест, технологія, класифікація.

Однією з нагальних проблем освітнього простору є урізноманітнення навчального процесу, активізація пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Це потребує впровадження новітніх форм, методів і технологій навчання, однією з яких є квест-технологія.

На думку багатьох учених (Я. Биховський, М. Бовтенко, П. Сисоєв, Б. Додж, Т. Марч та ін.), при застосуванні квест-технології учні проходять повний цикл мотивації від уваги до задоволення, знайомляться з автентичним матеріалом, який дає їм змогу досліджувати, обговорювати й усвідомлено будувати нові концепції та відносини в контексті проблем реального світу, створюючи проекти, що мають практичну значущість.

Упровадження сучасних методик і технологій висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів. Сучасний учитель повинен постійно вдосконалювати свій професійний рівень, володіти сучасними освітніми технологіями, застосовувати інноваційні технології в навчально-виховному процесі, володіти інноваційними освітніми методиками й технологіями тощо.

Досвід нашої роботи в підготовці вчителів щодо впровадження квестів переконує, що внаслідок відсутності єдиного визначення та класифікації квестів виникають проблеми в розумінні сутності цієї технології.

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить, що спеціалісти в цій галузі, по-різному дають визначення квесту. Так, автори концепції веб-квестів Т. Марч та Б. Додж визначають квести як “орієнтовну діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет” [12]. Я.С. Биховський, вивчаючи веб-квести, визначає їх як “сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконують те чи інше навчальне завдання” [5]. М.С. Гриневич розглядає медіа-освітні квести як нову й перспективну технологію в медіадидактиці [1].

Як зазначає В.В. Шмідт, квести – це міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання учні не тільки добирають і упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, а й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов’язане з їх майбутньою професією [4]. Т.О. Кузнецова розглядає квест як приклад організації інтерактивного освітнього середовища [6].

А.В. Яковенко у своїй статті “Використання технології Web-квест у мовній освіті” розкриває поняття квесту як проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету [11]. За О.Г. Шевцовою, квест – орієнтована на вирішення проблеми діяльність [9].

Якщо виокремити ключові слова визначень, то можна побачити, що квести – це: сайти, діяльність, проекти, проблемне завдання, метод, технологія тощо. Тобто відсутнє єдине тлумачення поняття “квест”, що викликає проблеми при підготовці вчителів.

Метою статті є спроба класифікації квестів для забезпечення ефективності їх використання в підготовці вчителів.

Розкриємо поняття класифікації. Згідно із словником Д. Ушакова [10], класифікація – це система розподілу предметів або понять якої-небудь галузі на класи, відділи, розряди тощо; згідно зі словником Л. Лопатнікова [7], класифікація – віднесення об’єктів, елементів деякої множини до того чи іншого класу (елементи якого характеризуються певною істотною ознакою або групою істотних ознак).

Ми розглядаємо квест як технологію, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов’язково має керівника (наставника), чіткі правила та реалізується з метою підвищення в учнів знань і вмінь XXI ст. [3, с. 28–32].

Аналіз педагогічних досліджень свідчить, що в науковій педагогічній літературі термін “проект / метод проектів” часто ототожнюють з поняттям “квест”. На нашу думку, це різні речі, які виконують різні навчальні цілі. Але деякі схожі елементи між ними є, тому при побудові класифікації квестів ми взяли за основу дослідження науковців з класифікації проектів.

Класифікуємо спочатку квест як технологію. Найдосконалішою серед багатьох вважають класифікацію, за якою педагогічні технології згруповано за різноманітними системними та інструментально-значущими ознаками. Відповідно в сукупності педагогічних технологій І.М. Дичківська виокремлює [2, с. 72–76]:

1. За рівнем застосування: загальнопедагогічні (стосуються загальних засад освітніх процесів); предметні (призначені для вдосконалення викладання окремих предметів); локальні й модульні (передбачають часткові зміни педагогічних явищ).

2. За провідним чинником психічного розвитку: біогенні (провідна роль належить біологічним чинникам); соціогенні (переважають соціальні чинники); психогенні (провідна роль належить психічним чинникам).

3. За філософською основою: матеріалістичні та ідеалістичні; діалектичні й метафізичні; наукові й релігійні; гуманістичні й антигуманні; антропософські й теософські (засновані на вченнях про всезагальний абсолют); вільного виховання та примусу тощо.

4. За науковою концепцією засвоєння досвіду: асоціативно-рефлекторні; біхевіористські (за основу взято теорію научіння); розвивальні (грунтуються на теорії розвитку здібностей); сугестивні (засновані на навіюванні); нейролінгвістичні; гештальт-технології.

5. За ставленням до дитини: авторитарні; дидактоцентристські; особистісно орієнтовані.

6. За орієнтацією на особистісні структури: інформаційні (формування знань, умінь, навичок); операційні (формування способів розумових

дій); емоційно-художні й емоційно-моральні (формування сфери естетичних і моральних відносин); технології саморозвитку (формування самокерованих механізмів особистості); евристичні (розвиток творчих здібностей); прикладні (формування дієво-практичної сфери).

7. За типом організації та управління пізнавальною діяльністю: структурно-логічні; інтеграційні; ігрові; комп'ютерні; діалогові; тренінгові технології.

Використовуючи цю класифікацію надамо характеристику квест-технології (табл. 1).

Таблиця 1

Класифікація квест-технології

Квест-технологія	
За рівнем застосування	Предметна
За науковою концепцією за- своєння досвіду	Розвивальна (ґрунтується на теорії розвитку здібностей)
За ставленням до дитини	Особистісно-орієнтована
За орієнтацією на особистісні структури	Залежно від типу, цілей та завдань квесту: – інформаційна; – операційна; – емоційно-художня й емоційно-моральна; – технологія саморозвитку; – евристична; – прикладна
За типом організації та управ- ління пізнавальною діяльністю	Ігрова технологія

Крім того, узагальнюючи різні підходи до класифікацій проектів та аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми розробили узагальнювальну класифікацію квестів за різноманітними системними та інструментально значущими ознаками:

1. За формою проведення:

– комп'ютерні ігри-квести – один з основних жанрів комп'ютерних ігор, що являє собою інтерактивну історію з головним героєм; при цьому найважливішими елементами гри є власне розповідь (сюжет) і обстеження світу, а ключову роль в ігровому процесі відіграють рішення головоломок і завдань, що потребує від гравця розумових зусиль;

– веб-квести – спрямовані на пошук і аналіз веб-ресурсів, створення веб-продукту (сайт, блог, віртуальний словник тощо);

– QR-квести – спрямовані на використання QR-кодів (двовимірний штрихкод);

– медіаквести – спрямовані на пошук і аналіз медіаресурсів, наприклад, фото-, відеоквести;

– квести на природі (на вулиці, в парках тощо);

– комбіновані.

2. За режимом проведення:

– в реальному режимі;

– у віртуальному режимі;

- у комбінованому режимі.
- 3. За терміном реалізації квести можуть бути:
 - короткострокові, їх мета – поглиблення знань та їх інтеграція, розраховані на одно-три заняття;
 - довгострокові, їх мета – поглиблення і перетворення знань, розраховані на тривалий термін (семестр або навчальний рік).
- 4. За формою роботи:
 - групові;
 - індивідуальні.
- 5. За предметним змістом:
 - моноквест;
 - міжпредметний квест.
- 6. За структурою сюжетів розрізняють:
 - лінійні;
 - нелінійні;
 - кільцеві.
- 7. За інформаційним освітнім середовищем:
 - традиційне освітнє середовище;
 - віртуальне освітнє середовище.
- 8. За технічною платформою:
 - віртуальні щоденники й журнали (блоги, ЖЖ тощо);
 - сайти;
 - форуми;
 - Google-групи;
 - вікі-сторінки;
 - соціальні мережі.
- 9. За діяльністю учнів, що домінує:
 - дослідницький;
 - інформаційний;
 - творчий;
 - пошуковий;
 - ігровий квест;
 - рольовий.
- 10. За характером контактів:
 - учні одного класу чи школи;
 - учні одного району;
 - учні однієї країни;
 - учні з різних країн.
- 11. За типом завдань (класифікація Б. Доджа та Т. Марча):
 - переказ – демонстрація розуміння теми на основі подання матеріалів з різних джерел у новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання;
 - планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
 - самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;

- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел: створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки, капсули часу, капсули культури;
- творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, вірша, пісні, відеоролика;
- аналітичне завдання – пошук і систематизація інформації;
- детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;
- досягнення консенсусу – вироблення рішення з гострої проблеми;
- оцінка – обґрунтування певної позиції;
- журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів);
- переконання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;
- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн-джерел.

У літературі також існує два варіанти розуміння веб-квестів:

1. Веб-квест за типом “метод проектів”¹ – простежуються основні етапи методу проектів: усі учасники об'єднуються в групи (дослідники, дизайнери, літератори тощо); кожна група отримує своє проблемне завдання, а також набір веб-ресурсів, з якими вони будуть працювати; кожна група, виконуючи завдання, повинна створити новий веб-продукт (веб-сайт, блог, віртуальний словник тощо). Основний акцент у такому виді веб-квесту – вирішення проблемного питання/завдання за допомогою аналізу веб-ресурсів та створення нового веб-продукту.

2. Веб-квест за типом “змагання”² – учитель створює цікавий сюжет; учні (індивідуально або колективно, згідно із сюжетом) проходять завдання (пошук інформації, розкриття таємниці тощо); усі завдання виконуються для отримання мети (відгадати пароль, знайти скарби тощо). Основний акцент у такому виді веб-квесту – пошук відповідей за допомогою аналізу інтернет-джерел.

Необхідно зазначити, що один і той самий квест може бути класифікований за кількома параметрами одночасно.

Висновки. Наведена класифікація дає змогу проводити підготовку вчителів до впровадження квест-технології.

Подальшими перспективами дослідження є теоретична розробка технології підготовки учителів до впровадження квест-технології в системі післядипломної педагогічної освіти.

¹ Метод проектів – спосіб досягнення дидактичної мети через детальної розробки проблеми (технологію), яка повинна завершитися цілком реальним, відчутним практичним результатом, оформленим тим або іншим чином [8].

² Змагання – відносини, які складаються в процесі спільної діяльності людей, що виражаються у взаємному стимулюванні активності один одного і в кінцевому збільшенні корисних результатів сукупних дій і тих, і інших [Словарь по этике / под редакцией И. Кона, 1981 г.].

Список використаної літератури

1. Гриневич М.С. Медіаосвітні квести / М.С. Гриневич // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 153–155.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Сокол І.М. Квест: метод чи технологія? / І.М. Сокол // Науково-методичний журнал “Комп’ютер у школі та сім’ї”. – 2014. – № 2 (114). – С. 28–32.
4. Шмідт В.В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціальностей [Електронний ресурс] / В.В. Шмідт // Академія наук. – Режим доступу: http://sconference.org/publ/nauchno_prakticheskie_konferencii/pedagogicheskie_nauki/teorija_i_metodika_professionalnogo_obrazovanija/12-1-0-174.
5. Быховский Я.С. Образовательные веб-квесты. Конгресс конференций. Сайт “Информационные технологии в образовании” [Электронный ресурс] / Я.С. Быховский. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/1999/III/1/30015.html>.
6. Кузнецова Т.А. Технология веб-квест как интерактивная образовательная среда [Электронный ресурс] / Т.А. Кузнецова // ИТО-Иваново-2011. Секция 2. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2011/Ivanovo/III/II-0-12.html>.
7. Лопатников Л.И. Словарь [Электронный ресурс] / Л.И. Лопатников. – Режим доступа: <http://slovar-lopaticnikov.ru/>.
8. Полат Е.С. Метод проектов в интернет-образовании [Электронный ресурс] / Е.С. Полат, Р. Иосо. – 2012. – Режим доступа: http://www.gmcit.murmansk.ru/text/information_science/workshop/seminars/training_personality/method_project.htm.
9. Шевцова О.Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс] / О.Г. Шевцова // ИТО-2008. Секция III. Подсекция 2 ; Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС). – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>.
10. Ушаков Д. Словарь [Электронный ресурс] / Д. Ушаков. – Режим доступа: <http://ushakova-slovar.ru/>.
11. Яковенко А.В. Использование технологии Web-quest в языковом образовании [Электронный ресурс] / А.В. Яковенко. – Режим доступа: http://www.rus-nauka.com/5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm.
12. Bernie D. Some Thoughts About WebQuests. [E-resource] / D. Bernie. – Access mode: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Сокол И.Н. Классификация квестов

В статье представлена попытка классификации квестов для обеспечения эффективности их использования в подготовке учителей.

Ключевые слова: квест, технология, классификация.

Sokol I. Classification quests

The author's experience in the training of teachers for introduction quest technologies shows that due to lack single definition and classification of quests there are problems in understanding of essence of this technology, so attempt of qualification of quests is presented in this article.

Key words: quest, technology, classification.

ПРОФЕСІЙНЕ СПІЛКУВАННЯ АКТОРА ЯК ЗАСІБ ВИЯВЛЕННЯ СПЕЦИФІЧНИХ ПРИНЦИПІВ ТЕАТРУ

У статті проаналізовано процес формування професійного спілкування майбутнього актора відносно специфічних принципів театрального мистецтва, які визначив К.С. Станіславський. Професійне спілкування актора розглянуто як невід'ємну частину всіх принципів театру. Визначено специфіку театру, що полягає у взаємодії творчих особистостей, яка спрямована на координацію спільних планів творчої діяльності, їх взаємовплив і взаєморозуміння задля досягнення спільного результату.

Ключові слова: театр, актор, взаємодія, спілкування, діалог, сцена, драматургія, режисер, партнер, педагогіка, мистецтво, розвиток, особистість.

Театр, сценічне мистецтво – це могутній засіб різнобічного гармонійного виховання, важливий інструмент розвитку особистості, формування морального клімату в суспільстві. Тому на сьогодні відповідальність кожного художника за результати своєї праці набуває особливого значення. Фаховою підготовкою майбутніх акторів, згідно з основними законодавчими документами України – Конституцією, Законом України “Про освіту”, Національною доктриною розвитку освіти, опікуються мистецькі навчальні заклади нашої держави.

Важливим завданням сучасної театральної педагогіки, разом з вивченням основних закономірностей виявлення природної обдарованості студента, формування його загальної культури, є формування професійного спілкування як провідної характеристики професійної діяльності. Формування професійного спілкування у межах фахової підготовки майбутніх акторів у вищих навчальних закладах невіддільне від формування їх загальнолюдських якостей, від етичного, естетичного, ідейного виховання, формування чіткої громадянської позиції, що базується на принципах гуманізму. Крім цього у майбутнього фахівця має бути виховане внутрішнє бажання постійно розширювати й поглиблювати професійні знання, вдосконалювати уміння і навички професійного спілкування як визначальної фахової характеристики, формувати рівень загальної культури, розвивати естетичний смак, вивчати суміжні мистецтва, пробуджувати стійкий інтерес до самостійного пізнання життєвих явищ і законів мистецтва, яке їх відображає.

Програмою освітнього курсу підготовки майбутнього актора до професійної діяльності передбачається поступове проходження всіх етапів оволодіння професійною майстерністю – від формування елементів внутрішньої й зовнішньої техніки професійного спілкування до створення художнього образу й перевтілення, відповідно до вчення К.С. Станіславського. Його система виховання майбутнього фахівця є науковим теоретичним узагальненням законів реалістичного мистецтва, яке розвивається й

збагачується за рахунок аналізу творчих пошуків і практичного досвіду майбутніх поколінь театральних діячів.

Гуманістичною та естетичною основою для створення системи виховання актора мистецтва переживання, яке вимагає правдивого втілення на сцені “життя людського духу” відповідно до законів органічності і природності, стали для К.С. Станіславського твори О.С. Пушкіна, М.В. Гоголя, О.М. Островського, А.П. Чехова та узагальнений аналіз сценічного досвіду багатьох видатних акторів і театральних діячів. Система К.С. Станіславського спрямована на розвиток органічної природи майбутнього актора й виключає будь-які можливості нівелювання його творчої індивідуальності, відкриває способи повноцінного творчого розкриття й подальшого професійного становлення. Вона спрямована на пошук таких шляхів формування професійного спілкування, які б пробуджували до творчості підсвідомість та емоційну природу людини-актора й допомагали реалізовувати в навчальному процесі принцип “від свідомого до несвідомого”, який трактує розуміння сценічної дії як єдність психічного й фізичного. У процесі створення системи фахової підготовки майбутнього актора К.С. Станіславським одночасно були визначені принципи театру як явища специфічного.

Метою статті є висвітлення ролі професійного спілкування у виявленні специфічних принципів театрального мистецтва.

Першим специфічним принципом театру К.С. Станіславський назвав колективність, підкреслюючи, що процес створення продукту театрального мистецтва – вистави відбувається зусиллями представників різних професій: музикантів, хореографів, вокалістів, художників, стилістів, дизайнерів, декораторів, бутафорів, столярів, машиністів сцени та багатьох інших. Тому К.С. Станіславський цілком справедливо зауважував, що автором вистави є творчий колектив односторонців, які, будучи об’єднані однією ідеєю, працюють для досягнення спільного творчого результату. Колектив, на думку К.С. Станіславського, повинен бути об’єднаний єдиним світоглядом, єдиними ідейно-художніми переконаннями, єдиним творчим методом втілення художнього задуму.

Зокрема, він визначив, що колективна творчість – це основа мистецтва театру й обов’язково вимагає ансамблю, порушники якого є злочинцями відносно до своїх колег і до справи, якій вони слугують.

Щоб у процесі творчої діяльності зусилля колективу увінчалися успіхом, необхідно повністю використовувати засоби професійного спілкування, які допомагають вирішити безліч творчих і організаційних проблем. Професійне спілкування актора – явище багатоаспектне й реалізується різними способами і, залежно від об’єкта й мети, набуває різних форм і видів. А саме:

- спілкування з партнерами під час вистави;
- спілкування з глядачами під час вистави;
- спілкування з працівниками допоміжних служб під час вистави;

- спілкування з колегами у процесі репетицій;
- спілкування в колективі.

Професійне спілкування актора в усіх його аспектах відбувається з використанням вербальних, невербальних і оптико-кінематичних засобів. Для втілення наступного специфічного принципу мистецтва театру, його синтетичності, спілкування також є визначальною якістю, оскільки покликане об'єднати всі види мистецтв, надаючи їм театрального звучання. Це можливе завдяки творчій діяльності актора, який є носієм специфіки театру. За визначенням К.С. Станіславського, цей принцип дає можливість актору інтерпретувати той чи інший твір мистецтва, використовувати його як інструмент для здійснення спілкування з глядачем. Отже, наступним принципом театру є невіддільність театру від актора, який є носієм специфіки театру. У наступному принципі театру К.С. Станіславський проголошує дію основним матеріалом театрального мистецтва як вольовий акт, спрямований на партнера з метою вплинути на його поведінку. Але намагатися вплинути на партнера й не спілкуватися з ним неможливо, тому дію можна визначити і як процес мотивованого, активного професійного спілкування актора, в межах якого він виконує певні творчі завдання.

Ще одним специфічним принципом театру К.С. Станіславський називає драматургію як провідний компонент театру, літературну основу майбутньої вистави, що є важливим засобом театральної виразності, джерелом вербального спілкування актора.

За К.С. Станіславським, творчість актора – це основний матеріал мистецтва режисера, тому взаємодії актора й режисера впродовж репетиційного процесу й періоду експлуатації виставами присвячений наступний принцип театру.

Відповідно до твердження К.С. Станіславського, глядач є творчим компонентом театру, основним об'єктом професійного спілкування актора. На його думку, глядач є рівноправним автором вистави, бо завдяки його безпосереднім реакціям на сценічні події формується поведінка акторів у межах того чи іншого твору театрального мистецтва.

Висновки. Отже, формування професійного спілкування майбутнього актора є важливим етапом професійної підготовки, визначає специфічний характер відносин у творчому колективі різних аспектах і напрямках, які сформульовані К.С. Станіславським у принципах специфіки мистецтва театру.

Список використаної літератури

1. Бутенко Э. Имитационная теория сценического перевоплощения / Э. Бутенко. – М. : Культурно-просветительский центр “Прикосновение”, 2004. – 271 с.
2. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств / С. Гиппиус. – М. : Искусство, 1967. – 484 с.
3. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера : учеб. пособ. для спец. учеб. заведений культуры и искусства / Б.Е. Захава. – 4-ое изд. испр. и доп. – М., Просвещение, 1978. – С. 18.
4. Кнебель М.О. О действенном анализе пьесы и роли / М. Кнебель. – М. : ВТО, 1970. – 160 с.

5. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М. : Знание, 1979. – 47 с.
6. Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Чехов М.А. О технике актёра : учеб. пособ. / К.С. Станиславский. – М. : ВТО Артист. Режиссёр. Театр, 2003. – 490 с.
7. Станіславський К.С. Збірник творів / К.С. Станіславський. – М., 1955. – Т. 3. – 254 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Стадниченко Н.В. Профессиональное общение актёра как средство выявления специфических принципов театра

В статье проанализирован процесс формирования профессионального общения будущего актёра относительно специфических принципов театрального искусства, определенных К.С. Станиславским. Профессиональное общение актёров рассмотрено как неотъемлемая составная часть всех принципов театра. Специфика театра определена во взаимодействии творческих личностей, направленном на координацию общих планов творческой деятельности, их взаимовлияние и взаимопонимание ради достижения общего результата.

Ключевые слова: театр, актёр, взаимодействие, общение, диалог, сцена, драматургия, режиссёр, партнёр, педагогика, искусство, развитие, личность.

Stadnichenko N. Professional communication skills of actoras means of determining the specific principles of the theater

The article deals with the process of formation of the professional communication skills of the future actor regarding the principles of the theatrical art specified by Stanislavsky K.S. Due to the fact that theatrical principles are defined through the professional communication skills of the actors then they are viewed as an integral part of each of the principle. While analyzing role of the communication in implementation of principle that theater is a collective art author of the article views it as an interaction of people targeted at producing common creative plans, interference and understanding for good results achieval. The principle that specifies that theater is a synthetic art underlines the transformational role of actor for all types of arts which comprise the theatrical performance and characterizes him as a holder of the theatrical specificity. The author views the principle that the action is a main material of the theatrical art as a process of professional communication of actor targeted at achieving specific creative target. The dramaturgy while being the literary basis of the performance gives an actor the material for verbal communication and the principle that actor's creativity is characterized as a matrial for directors' art is viewed by the article's author as a process of continuous interaction of actor and director during the rehearsal period. The claim by Stanislavsky K.S. that the spectator is a creative component of the theater gives an author the reason to carry on a conversation about the nature of the professional communication between actor and spectator during the theatrical performance.

Key words: theater, actor, interaction, communication, dialogue, scene, dramaturgy, director, partner, education, art, extension, personality.

УДК 37.015.3(410)

О.В. СТАРОСТИНА

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОВІДНИХ МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ Е. СТОУНСА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглянуто систему педагогічної освіти Англії. Безперервність педагогічної освіти в Англії має ознаки особистісно-орієнтованого характеру і є провідною концепцією системи педагогічної освіти. Характерними особливостями системи педагогічної освіти в Англії є привалювання державного сектору, професіоналізації університетських програм для вчителів, ускладнення вимог до програм підготовки вчителів тощо.

Ключові слова: Велика Британія, педагогічна освіта, система педагогічної освіти, провідна концепція, самореалізація, державний сектор, професіоналізація.

У третьому тисячолітті стало очевидним, що людство розвивається по шляху розширення взаємозв'язків і взаємозалежності різних країн, народів і культур. Одним з найбільш значущих чинників становлення й розвитку державності, створення громадянського суспільства в Україні є освіта. На сучасному етапі наша країна потребує динамічної й ефективної освітньої системи, яка, зберігши власні досягнення й традиції, змогла б трансформуватися відповідно до освітніх стандартів розвинутих країн світу. У цих умовах особливої актуальності набуває не лише вивчення педагогічних ідей і практики навчання та виховання молодого покоління в зарубіжних країнах, а й порівняння їх із вітчизняним педагогічним досвідом.

Основною вимогою педагогічної системи до методик навчання й самонавчання, сформульованою Е. Стоунсом [5], є те, що вони мають відповідати психологічним і дидактичним закономірностям процесу засвоєння знань (інформації, яка є необхідною для пізнання предмета, що вивчається, або рішення складного завдання) та формування навичок.

Вивчення досліджень англійських учених [1–4] дає змогу стверджувати, що період прогресивних реформ професійної освіти вчителів Англії відбувався у два останніх десятиліття ХХ ст. і, передусім, пов'язаний зі спробами визначення поняття “компетентність учителя”. Компетентність учителя, на думку британських педагогів, складається з комбінації атрибутів: знань, нахилів до певних наук, мистецтва відносин, що лежать в основі успішної професійної діяльності [6, с. 24].

Аналіз праць Д. Равена [7], С. Уїддета та С. Холліфорда та інших свідчить, що перше “Керівництво з визначення компетенції вчителя” було опубліковане в Единбурзі у 1993 р. та відразу впроваджене в практику. Загальний характер “Керівництва з визначення компетенції вчителя” висвітлив загальну концепцію щодо професіоналізму вчителя, що розцінювалася як інтеграція відповідних критеріїв: знання, розуміння предмета, критичне мислення, позитивне ставлення до навколишнього світу й мистецтво педа-

гогічної практики. Але в 1998 р. “Керівництво з визначення компетентності вчителя” зазнало нищівної критики, після чого компетентність учителя стали розглядати більш розширено.

Мета статті – пояснити застосування провідних методичних принципів педагогічної системи Е. Стоунса у Великій Британії.

Час для реформ у системі педагогічної освіти Англії було обрано своєчасно. Якби держава не досягла розуміння значення педагогіки як науки й важливості місії вчителя, не зарахувала діяльність вчителя до категорії “професійна”, система педагогічної освіти Англії могла бути суттєвим чином реформована, що призвело б, як наслідок, до зникнення професії вчителя.

Нове видання “Керівництво з визначення компетентності вчителя” ґрунтувалось на ключових принципах:

1) високі професійні вимоги (насамперед, для вчителів, які нещодавно отримали кваліфікацію);

2) обов’язок кваліфікованого вчителя в неухильному порядку закінчити чотирирічні курси для бакалаврів з одержанням почесного ступеня або наявності іншої вищої освіти, а також закінчити 36-тижневі курси з наступним присвоєнням професійного диплома в освіті;

3) зарахування всіх понять і підходів у визначенні компетентності вчителя до певної категорії в межах чинного стандарту.

“Керівництво з визначення компетентності вчителя” містило також низку положень, які враховувались у всіх програмах підготовки вчителів (рекомендації з проведення педагогічної практики, змісту навчання, формування професіоналізму вчителя, детальному вивченню навчального плану).

Вища освіта Великої Британії побудована за двома принципово різними зразками: тьюторським і кафедральним. У кафедральному зразку в центрі перебувають предметні кафедри, навколо яких згруповуються студенти. Така система розвинена в католицьких і православних регіонах. Тьюторська система, яка виникла ще у XII ст., існує у двох англійських університетах – Оксфорді й Кембриджі. Це “Оксбриджський” феномен, де головні діючі особи – тьютор і студент. Така система традиційно орієнтована на протестантські регіони, де людина сама реалізує своє майбутнє, а поняття колективізму не так значуще, як у православних країнах [6, с. 29].

Англійські університети поділяються на традиційні і так звані “нові” університети. З вивчення праці англійського вченого Д. Барнета [2] встановлено, що до традиційних університетів належать заклади освіти, що створені до 1992 р. Характерними ознаками традиційних університетів є такі:

1) більшість педагогічного складу займається науковою діяльністю;

2) на частку традиційних університетів припадає понад 11% наукових досліджень, що здійснюються в країні;

3) на науково-дослідницькі роботи націлюється 1/3 всіх асигнувань, що виділяються університетам, а кожен викладач має проводити наукову роботу, яка враховується при визначенні його навантаження;

4) значна частина педагогічного складу має докторський ступінь (PhD);

5) вимоги до педагогічного складу в традиційних університетах більш суворі;

б) тенденція до більшої кількості теоретичних дисциплін, таких як філософія, літературознавство, історія, природничі науки; плата за навчання в традиційному університеті перевищує плату за навчання в нових університетах на 20–30%.

Нові університети були утворені після 1992 р., хоча багато з них існували задовго до формування політехнічних університетів чи коледжів. Нові університети приділяють увагу, головним чином, процесам навчання, але впродовж останніх двох десятиліть педагогічний склад нових університетів також залучається до наукової діяльності [6, с. 32].

Професор Манчестерського університету Т. Шанін зазначає: “У британській університетській педагогічній системі освіти відсутні державні стандарти, які могли б регламентувати для всієї країни зміст викладання дисциплін чи час, що відводиться на вивчення тих чи інших тем. Результатом такого підходу є більш відкрите і менш обмежене ставлення до усвідомлення і сприйняття в університетському середовищі нових тем і нових дисциплін. Для цього не потрібні ні міністерства, ні Академії, а потрібні тільки виважені рішення спільноти викладачів – вчених певного університету, їх відповідальність за рішення і перевірка практикою: зацікавленість студентів і перевірка академічної якості викладання зовнішніми екзаменаторами, а також реакція спільноти вчених. Цей підхід є особливо важливим за умов швидкого розвитку світової науки, що особливо проявляється на межі дисциплін” [8, с. 16].

Т. Шанін також розглядає роль університетських адміністраторів Англії [8]. Адміністратори університетів – це потужна професійна асоціація, функції якої спрямовані не на керівництво університетом, а на обслуговування викладачів-вчених. Посади керівників (деканів і проректорів) оновлюються шляхом виборів кожні 2–3 роки. Часто перехід від адміністративної діяльності до роботи викладачем-дослідником розцінюється як винагорода за добре виконану роботу. У системі англійської педагогічної університетської освіти спрацьовують чітко вивірені механізми самокоригування завдяки щорічного оцінювання роботи кожного викладача шляхом письмових відгуків (*academic review*) і взаємного оцінювання колег (*peers review*) і студентів.

Систему педагогічної освіти Англії характеризує гарне матеріальне й інформаційне забезпечення навчального процесу. Університетські бібліотеки постійно поповнюються класичною та сучасною літературою, журналами, у тому числі й електронними виданнями. Принцип англійських біб-

ліотек – “відкриті полиці”, що означає вільний доступ кожного користувача навіть до важкодоступної інформації. Незважаючи на суттєву розбіжність і автономність кожного з університетів, загальні принципи, визначальні цілі, обов’язки і права об’єднують їх. Дисциплінарні норми, права й обов’язки визначаються як академічна традиція й академічні свободи і є основою цього єднання [6, с. 33].

Серед основних недоліків системи педагогічної освіти Англії, погоджуючись із думкою А.В. Соколової [6, с. 33], можна вважати проблему дефіциту викладачів; зниження обсягу наукових досліджень, відсутність серйозних досліджень якості курсів підвищення кваліфікації вчителів.

На початку XXI ст. усі програми з підготовки вчителів перевірено. Ті програми, які отримали позитивний відгук від Генерального консульства з освіти (так званий “голос учителя”) щодо академічної придатності, ухвалені Державним секретаріатом.

Висновки. Безперервність педагогічної освіти в Англії має ознаки особистісно-орієнтованого характеру і є провідною концепцією системи педагогічної освіти. Безперервна педагогічна освіта надає можливість забезпечити самореалізацію вчителя, що є особливо важливим, тому що природа педагогічної діяльності ґрунтується на всебічному розвитку вчителя – духовному, інтелектуальному, емоційному, естетичному.

Іншими характерними особливостями системи педагогічної освіти в Англії є привалювання державного сектору, професіоналізація університетських програм для вчителів, ускладнення вимог до програм підготовки вчителів, інститут менторства, логічно обґрунтований і прагматичний підхід до змісту навчання учителів, шанобливе ставлення до науково-дослідницької роботи викладачів, конкурсна система отримання академічних посад, систематичні інспекції. Перевагами у сфері педагогічної освіти Англії є масова комп’ютеризація університетів, серйозний контроль за якістю підготовки вчителів, підняття престижу професії вчителя, фінансова підтримка сфери освіти з боку уряду, висока концентрація інтелектуального потенціалу викладачів в університетах.

Список використаної літератури

1. Beecher D. The evaluation of teaching / D. Beecher // Syracuse University Press London. – 1989. – P. 65–66.
2. Burnett J. The Universities of the United Kingdom / J. Burnett // Commonwealth Universities Yearbook. – 1994. – P. 190–200.
3. Goodson I. Life History Research in Educational Settings: learning from lives / I. Goodson, P. Sikes // Open University Press. – Buckingham, 2001. – P. 225–230.
4. Halstead V. Teacher Education in England: analysing change through scenario thinking / V. Halstead // European Journal of Teacher Education. – 2003. – Vol. 26. – № 1.
5. Стоунс Э. Психопедагогика : психологическая теория и практика обучения / Э. Стоунс ; пер. с англ. под ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
6. Соколова А.В. Професійна підготовка вчителя у системі педагогічної освіти Англії і Шотландії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / А.В. Соколова ; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 22 с.

7. Равен Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен ; пер. с англ. – М., Когито–Центр, 2002. – 396 с.

8. Шанин Т. О пользе иного: британская академическая традиция и российское университетское образование / Т. Шанин // Вестник Европы. Современный раздел “Жизнь”. – 2001. – № 3. – С. 45–90.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Старостина О.В. Использование основных методических принципов педагогической системы Е. Стоунса в Великобритании

В статье рассматривается система педагогического образования в Англии. Беспрерывность педагогического образования в Англии имеет черты лично ориентированного характера и является основной концепцией системы педагогического образования. Характерными особенностями системы педагогического образования является преобладание государственного сектора, профессионализм университетских программ для учителей, усложнение требований для программ подготовки учителей.

Ключевые слова: *Великобритания, педагогическое образование, система педагогического образования, основная концепция, самореализация, государственный сектор, профессионализация.*

Starostina O. Using the most basic pedagogical principles of teaching system of E. Stones in the UK

The article describes a system of teacher education in England. Continuous pedagogical education in England has traits of personality-oriented character and is the basic concept of the system of teacher education. Continuous teacher education offers the opportunity to provide self-realization of the teacher. Characteristics of teacher education is the dominance of the state sector, professional university programs for teachers, increasing requirements for teacher preparation programs and so on. The overall development status of every country depends upon the standard of education prevalent across that country. It is an era of knowledge based economies, and countries failing in education find it hard to catch up with the developed world. In other words a country's economic and cultural future as well as its scientific and technological growth owe to the academic standards being maintained by the teachers in its educational institutions. Thus teachers' contributions are well acknowledged as builders of the nation and molders of personalities. In fact the key player of every educational system is the teacher, who is considered the backbone of the entire system all over the world, and a pivot around which the whole education system revolves. Teacher is the major implementer of all educational reforms at the grass root level. Teaching without doubt is considered one of the very noble professions. It offers constant intellectual challenges, acknowledgement, respect in the society and above all the opportunity to mould the personalities of a big majority of youth. This centrality qualifies teachers to be the crucial position holders in creating impact on all aspects of students' personalities. They are the teachers who bring about positive behavioural changes in students by grooming and developing their personalities. That is why it is necessary that they should be adequately equipped with skills and abilities that would enable them to play an effective role in human development both from national and global perspectives.

Key words: *The United Kingdom, teacher education, the teacher education system, the basic concept, self-realization, the state sector, professionalisation.*

ДО ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті висвітлено актуальні проблеми педагогізації професійної підготовки інженерів залізничного транспорту в процесі фахової підготовки у вищому навчальному закладі. Доведено, що в характеристиці інженера залізничного транспорту не слід забувати про педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу на поліпшення управління усіма сферами професійного життя, в якому професійна, управлінська культура характеризується з етичної, психологічної, естетичної й педагогічної позицій.

Ключові слова: професійна освіта, інженер залізничного транспорту, педагогізація, культура.

Модернізація та інтеграція професійної підготовки інженерних кадрів вступила у свої права, об'єднуючи, упорядковуючи те, що ніколи ще не об'єднувалось у єдине ціле. Узяти хоча б комерціалізацію професійної освіти, надання платних освітніх послуг, які, за логікою, мають бути високоефективними й гарантованими. Але ж, на жаль, не змінюються на краще ні структури, ні цілі, ні завдання, бо в суспільстві відсутнє розуміння призначення самих цих інновацій.

Передумовою таких змін може стати стійкий професіоналізм і готовність до них інженерних кадрів, їх психолого-педагогічна культура, сформованість певної світоглядної зрілості особистості інженера, його внутрішня налаштованість на спілкування з людьми в контексті професійної діяльності, а також уміння відчувати настрій іншої людини, її внутрішній світ, поважати її гідність як особистості.

Час вимагає зосередження зусиль на подоланні консерватизму у визначенні ключових компетенцій сучасного інженера залізничного транспорту для високотехнологічного сектору економіки, який потребує “не спеціаліста-гвинтика, а спеціаліста, який вміє швидко орієнтуватись у будь-якій ситуації, здатного працювати в декількох професійних позиціях, швидко приймати управлінські рішення та прораховувати їх наслідки. Це має бути не просто фахівець, а творча, духовно багата й інтелектуальна людина” [1, с. 101].

Тому дослідженню проблеми професійної підготовки інженерних кадрів у вищій школі завжди приділяли належну увагу, зокрема таким її аспектам: педагогічним основам організації навчального процесу у вищих навчальних закладах (А.М. Алексюк, Є.С. Барбіна, В.В. Сагарда, Н.Ф. Талізін та ін.); реалізації ступеневої професійної підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко, Г.Є. Гребенюк, І. А. Зязюн, А. О. Лігоцький, Н.Г. Ничкало та ін.); культурологічній підготовці студентів (Г.П. Васянович, О.М. Олексюк, О.П. Рудницька та ін.);

особливостям розвитку особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки (В.М. Гриньова, В.В. Рибалка, В.А. Семиченко та ін.), зокрема, їх творчих якостей (Ю.А. Азаров, Г.О. Балл, В.А. Кан-Калик, С.О. Сисоєва та ін.); якостей керівників-лідерів (Н.А. Валєєв, А.О. Новицька-Колодіна, О.Г. Романовський, Л.Л. Товажнянський, Т.О. Шаргун та ін.); виявленню особливостей психолого-педагогічної підготовки фахівців в університетах (Д.І. Дзвінчук, Г.О. Ковальчук, В.А. Козаков та ін.); створенню організаційно-педагогічних умов навчання та формуванню комунікативних умінь у майбутніх фахівців (Г.О. Славтіч, Н.П. Статінова, Т.Л. Шепеленко та ін.); організації професійного навчання бакалаврів (Ф. Беркита, Є.М. Калицький, О.М. Собчук та ін.).

Утім, теоретичний аналіз наукових праць, у яких відображені результати проведених досліджень, свідчить, що проблема психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту у вищих навчальних закладах ще недостатньо досліджена в теоретичному і практичному аспектах, зокрема: підготовка студентів в умовах відведеної кількості годин на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу; спрямованість психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців на ефективне виконання ними професійних функцій; принципи відбору змісту психолого-педагогічної освіти майбутніх фахівців, умови ефективної її реалізації.

Виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до професійної підготовки майбутніх інженерів, від якості знань, професійної культури яких значною мірою залежить не тільки розвиток залізничної галузі, а й економіка нашої країни загалом. За таких умов переосмислення змісту, форм і методів професійної підготовки фахівців залізничного профілю, спрямування її на врахування сучасних соціально-економічних реалій має важливе загальнодержавне значення. Істотною складовою професійної підготовки інженерів залізничного транспорту є їх сучасна й ґрунтовна психолого-педагогічна освіта, адже їх професійна діяльність значною мірою пов'язана з професійним і особистісним спілкуванням, умінням долати конфлікти, здатністю до саморегуляції, самоконтролю, саморозвитку, організаційної діяльності, творчого вирішення професійних завдань. Тому психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів є однією з вирішальних умов підвищення ефективності їх майбутньої професійної діяльності.

Ураховуючи соціальну значущість якісної професійної підготовки інженерів залізничного транспорту для соціально-економічного розвитку нашої держави, актуальність означеної проблеми, її недостатню теоретичну розробленість та об'єктивну потребу у психолого-педагогічній освіті майбутніх інженерів залізничного транспорту, *мета статті* – висвітлити деякі проблеми та шляхи педагогізації професійної підготовки інженерів залізничного транспорту.

Концептуальний підхід до реалізації поставленої мети полягає в тому, що сучасні соціально-економічні умови розвитку суспільства виклика-

ли необхідність якісних змін у професійній підготовці фахівців залізничної галузі, зокрема підвищення ефективності їх психолого-педагогічної підготовки в контексті процесів демократизації, гуманізації суспільства, спрямованості на реалізацію у вузівському педагогічному процесі “суб’єкт-суб’єктних” відносин, які мають сприяти розвитку особистості майбутніх інженерів, задоволенню їх фахових інтересів і потреб, формуванню соціальної і професійної мобільності, здатності до успішного професійного й особистісного спілкування, до подолання конфліктів, творчого вирішення професійних завдань, вироблення колективних рішень, роботи в команді, що значною мірою сприяє їх конкурентоспроможності на ринку праці. Вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу має забезпечувати формування усвідомленого ставлення до психолого-педагогічної освіти, розуміння її як необхідного компонента професійної підготовки, а тому – готовності до співпраці з викладачем щодо вибору її додаткового змісту і форм реалізації.

Психолого-педагогічна підготовка інженерів залізничної галузі має відбуватись відповідно до вимог державних стандартів професійної освіти фахівців у вищому навчальному закладі залізничного профілю, здійснюватись відповідно до сучасних вимог суспільства й ринку праці щодо фахівця в галузі залізничного транспорту, що передбачає необхідність розробки й теоретичного обґрунтування структури, змісту й організаційних форм здійснення означеної підготовки майбутніх інженерів, а також виявлення критеріїв її ефективності.

За нашою концепцією, психолого-педагогічна підготовка майбутніх інженерів залізничного транспорту набуває ефективності, якщо:

- урахуються сучасні вимоги суспільства й ринку праці до професійних знань, умінь, навичок фахівців залізничного профілю;
- вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу усвідомлюється студентами як невід’ємна складова їх підготовки до майбутньої професійної діяльності;
- зміст психолого-педагогічної підготовки відбирається з урахуванням майбутнього фаху студентів і спрямовується на формування в них професійно значущих якостей;
- організаційні умови психолого-педагогічної підготовки майбутніх інженерів спрямовані на розвиток їх умінь і навичок до професійного спілкування, саморегуляції, самовиховання, уміння навчатися протягом життя, управлінської діяльності, здатності до творчості, колективного прийняття рішень, роботи в команді.

Тому центральна складова нового мислення інженера передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотвірної функції.

Такий процес гуманізації освіти й виховання тісно пов’язаний з відродженням загальнолюдських і моральних цінностей у нашому суспільстві. В епоху змін, коли багаторазово ускладнюється діалог поколінь, порушується спадкоємність поглядів на світ і сутність буття, висловлюються

полярні точки зору щодо шляхів і засобів організації суспільного життя, проблема людини й гуманізму набуває нового звучання. Особливо це відчутно на сучасному етапі розвитку цивілізації. Виникає потреба в основу концепції перебудови виховання покласти глибокий філософсько-світоглядний аналіз людини й гуманізму [2, с. 192].

Більшість сучасних дослідників визначає такі шляхи гуманізації освіти: формування відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання в учасників педагогічного процесу морально-емоційної культури відносин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння людини; створення матеріально-технічних умов для нормального процесу, що виховує гуманну особистість: щирю, людяну, доброзичливу, милосердну, із розвинутим почуттям власної гідності й поваги до гідності іншої людини.

Як підкреслює Л.Л. Тovaжнянський, трансформація суспільно-політичної й економічної систем зумовлює і необхідність пошуку й реалізації принципово нової моделі міжособистісних відносин у виробничих колективах в умовах ринку, кожен працівник повинен володіти не тільки технічними знаннями та транспортними технологіями, а й основами соціальної педагогіки і психології, знанням психології міжособистісного спілкування, умінням формувати таку атмосферу спілкування, яка б максимально сприяла плідній виробничій діяльності [9, с. 240].

Таким чином, однією з найважливіших ознак сучасної професійної освіти є її гуманізація і гуманітаризація, сутність яких полягає у формуванні цілісної гармонійної особистості з високим рівнем загальнокультурного розвитку.

Психолого-педагогічна освіта як невід'ємна частина загального процесу гуманізації та гуманітаризації освіти за головну свою мету має ставити розвиток особистості майбутнього спеціаліста. Така освіта особливо актуальна для виховного процесу в системі вищої непедагогічної освіти. Вікові психологічні особливості молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах, зумовлюють підвищену чутливість до впливів, що стосуються їх особистісного та професійного становлення.

В.А. Козаков, зокрема, вважає, що актуальність психолого-педагогічної підготовки зумовлює сім соціальних аспектів: 1) інтенсифікація і "предметна" підтримка процесів гуманізації суспільства; 2) подолання негативних процесів гуманізації суспільства; 3) подолання технократизму мислення, що переважає в суспільстві; 4) фундаменталізація підготовки фахівців для будь-якої сфери діяльності; 5) педагогізація суспільства як засіб реалізації демографічної політики (готовність до сімейного життя, планування сім'ї та сімейне життя, виховання дітей, професійне співробітництво із закладами освіти тощо); 6) професіоналізація професійної діяльності у вищій школі; 7) соціальний захист на ринку праці – друга професія [2].

Н.Н. Нечаєв доводить, що інженер повинен бути не лише технічно грамотним фахівцем, а й спеціалістом у сфері людських відносин. Завдання вищої спеціальної освіти – це завжди завдання підготовки спеціаліста,

який уміє подивитись на світ з певної, яка досягла свого вищого, але спеціального і спеціалізованого розвитку, позиції [3, с. 9].

На його думку, в розробці моделей спеціаліста важливо враховувати цілу низку різноманітних аспектів, починаючи із соціально-політичного й закінчуючи власне професійним, але провідним, стрижневим аспектом є, звичайно, психолого-педагогічний, адже завдяки йому відкривається можливість виявити те, що робить учорашнього студента спеціалістом відповідного профілю і призначення, і дати характеристику способу мислення цієї людини, психологічного складу її особистості [3, с. 20].

Коли ми говоримо про необхідність усебічного й гармонійного розвитку особистості, то маємо на увазі необхідність подолання однобічності її професійного розвитку, який готує людину швидше до якоїсь певної, соціально заданої функції, а не живої розвивальної діяльності.

Початок нового століття збігся із суттєвим переглядом та оновленням цілей, змісту національної професійної освіти взагалі, удосконаленням механізмів управління нею, пошуком шляхів формування нового покоління залізничних кадрів, з новим набором рольових функцій і якостей, основними з яких є й будуть такі:

- високий рівень духовності, культури й професіоналізму;
- масштабність і планетарність професійного мислення;
- соціальне партнерство й відповідальність;
- адаптація до трансформаційних змін, що відбуваються на залізничному транспорті в усьому світі, тощо.

Інженер залізничного транспорту, який раніше чітко знав і уявляв у перспективі всі етапи свого кар'єрного зростання, залишився в минулому. Сучасні залізниці прагнуть відповідати вимогам ринку транспортних послуг, конкурувати з автомобільним і повітряним транспортом. Тому потрібні інженери залізничного транспорту, які дивляться на перспективу й вивчають вимоги роботодавців ще під час професійної підготовки у вищому навчальному закладі.

У зв'язку з цим для ВНЗ у професійній підготовці інженера актуальним є питання не обмежуватись лише оволодінням спеціальними знаннями, уміннями, навичками. Дослідження структури діяльності інженера залізничного транспорту свідчить, що значну її частину (до 70%) становить так званий людський чинник, організаційна й управлінська робота, тоді як спеціальні знання їм доводиться застосовувати набагато рідше [7, с. 1].

Наші тривалі дослідження цієї проблеми виявили: професійна підготовка випускників вищих навчальних закладів, зокрема майбутніх освітян, в умовах сучасних тенденцій суспільного розвитку далека від сформованості дійсно сучасного професіоналізму.

У нашій системі професійної освіти у вищих навчальних закладах основний акцент робиться на підготовку студентів як фахівців відповідного профілю, а проблеми психолого-педагогічної підготовки часто залишаються поза увагою. Але ж, виконуючи будь-які професійні функції, інже-

нер завжди реалізує себе як особистість, цілісно реагуючи на ситуації, що виникають, вступаючи у взаємозв'язок з іншими учасниками професійних відносин, формуючи систему індивідуальних цінностей. Саме особистісна неготовність до виконання професійних обов'язків не дає змоги значній частині молодих інженерів, випускників вищих навчальних закладів повністю реалізувати свій творчий потенціал, утруднює процеси соціальної й професійної адаптації, перешкоджає досягненню високих рівнів професійної майстерності. Психологічно неосвічений інженер залізничного транспорту частіше потрапляє під вплив негативних чинників, зазнає особистісних деформацій, сам починає завдавати психологічних травм людям, з якими спілкується на міжособистісному чи професійному рівнях.

Знання основ психології та педагогіки справляє значний вплив і на формування у людей інтересів і стимулів до праці, на розкриття їх інтелектуальних, організаторських здібностей, духовних потреб, ці знання консолідує зусилля людей для побудови сучасної цивілізованої держави.

Практика переконує, що успіх у комунікативній діяльності (яка багато в чому є основою організаторської діяльності) безпосередньо залежить від рівня психолого-педагогічної підготовки інженера. Підвищення ж цього рівня потребує докорінної перебудови змісту, форм і методів навчання фахівців з метою забезпечення професійної самореалізації особистості, створення соціально активного, морально й фізично здорового національного виробничого потенціалу. Ці положення стають вихідними в реконструкції вищої освітньої системи взагалі.

На сьогодні прийшло розуміння того, наскільки важлива гуманітарна підготовка фахівців, необхідна подальша розробка та практична реалізація психолого-педагогічних і методологічних принципів упровадження гуманістичної системи навчально-виховної роботи з метою формування інженерів нового типу, які б поєднували глибоку фундаментальну та спеціальну підготовку з гуманістичним світоглядом громадян незалежної України.

Швидкозмінний і відкритий європейський ринок в умовах інформаційного вибуху вимагає наукового пошуку комплексу нових цивілізаційних компетентностей, диверсифікує залізничні професії й не тільки розширює попит на інженерні кадри, а й підвищує "планку вимог" до науково-викладацького персоналу. Їхня викладацька праця й навчання студентів, майбутніх інженерів залізничного транспорту перетворюється в органічне ціле.

Тому сьогодні переглядається традиційне ставлення держави, уряду, вищих навчальних закладів, залізниці до якісної професійної підготовки інженерів залізничного транспорту як успішних виконавців державних економічних програм.

Викладачі залізничних навчальних закладів, їхня професійна діяльність покликані відповідати тенденціям такого суспільного розвитку, який еволюціонує вихід системи професійної освіти на ці шляхи, забезпечуючи для цього постійний і стабільний розвиток.

Призначення педагогізації професійної освіти й діяльності викладача полягає в спонукальному поєднанні керованого розвитку й самоорганізації складних систем вузівської життєдіяльності, пов'язаної з послідовною орієнтацією на підвищення якості професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, розвиток особистості студента, активізацію його творчого потенціалу в напрямі професійного становлення і самовдосконалення професійних, особистих, соціальних, моральних, психологічних та інших якостей, що сприятиме розвитку цілісності спеціаліста й суспільства.

Ми розглядаємо педагогізацію як професійну підготовку до роботи з людьми, як спеціально організований процес оволодіння майбутніми інженерами психолого-педагогічними знаннями, вміннями й засобами самоформування в собі професійно значущих якостей особистості, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Варто наголосити, що ефективність реалізації найважливіших завдань педагогізації професійної підготовки висококомпетентних спеціалістів залізничної галузі безпосередньо залежить від динаміки загального стану наукової розробки цих проблем, наявності фундаментальних праць з питань освітніх інтеграційних процесів національного рівня, здатних приймати й реалізувати, відповідно до сучасних тенденцій, оригінальні педагогічні технології й рішення.

Першорядного значення вищезгадане набуває, коли йдеться про підготовку сучасного інженера залізничного транспорту як майбутньої інтелектуальної еліти, яка, маючи величезний творчий потенціал, може реально впливати на перебіг подальших перетворень на залізничному транспорті в Україні.

Чи враховують таку нову місію ректорати, деканати, управлінські ланки, що керують підготовкою майбутнього фахівця, а також і ті, хто здійснює його професійне і громадське становлення, готує інженера до виконання ним свого історично-суспільного призначення? Чи готує до цієї вкрай складної професійної діяльності система післядипломної освіти?

На жаль, у цих складних умовах традиційне професійне “донавчання” викладача вищого залізничного закладу й короткочасне стажування поступається неперервному розвитку та власноручному самостійному фаховому вдосконаленню протягом життя, що мало б відбуватися на основі оперативного оновлення базової професійної освіти, вивчення досвіду європейських країн, значної перебудови стратегії та мети постійного методичного удосконалення, створення нових програм на замовлення роботодавців залізниці, урізноманітнення форм надання їм нових освітніх послуг тощо.

Тому як ніколи значні надії покладаються на викладача, який, окрім соціальних якостей, наділяється новими суб'єктивними характеристиками: творчою незалежністю, здатністю до свідомого вибору й рефлексії, саморегуляції й максимальної морально-творчої самореалізації. Ці якості мають стати системоутворювальним чинником сучасної й майбутньої професійної освіти.

Такого викладача слід готувати відповідно до історично детермінованих цілей, загальнолюдських і національних цінностей і, з огляду на це, розробляти адекватні стратегії нових підходів до організації вузівського педагогічного процесу, здатного майбутнім інженерам стати, певною мірою панацеєю від загроз і ризиків, спричинених сучасним соціумом, глобалізаційними процесами та іншими колізіями сучасної цивілізації.

Час репродуктивних настанов минув, ситуація вимагає ґрунтовної деонтологічної компетентності й культури всієї людської спільноти – від урядовців, управлінської, політичної еліти (насамперед) – до вихованців дитячих залізниць, які ще зберігаються в Україні як позашкільні навчальні заклади.

Без опанування викладачами здобутків сучасних людинознавчих, психолого-педагогічних наук, урахування досвіду світової педагогіки професійної освіти, сучасних педагогічних технологій, побудованих на загальнолюдських моральних цінностях, принципів, норм поведінки і правил “жити разом”, “співпрацювати поруч”, які розкривають шляхи регламентації поведінки та професійного розвитку студентів у різноманітних системах відносин, практично неможливо змінити на краще професійну підготовку майбутнього інженера залізничного транспорту, вплинути на підвищення загальної культури.

Але в Україні професійна освіта такого рівня, яка б сприяла поступовому й природному її входженню в динамічний світовий освітній простір, відбувається спонтанно й безсистемно. Відсутня цілеспрямована державна політика інтеграції освітніх процесів і формування професійної культури, а звідси: брак нових інтегральних підходів, координації зусиль академічних, освітніх, культурних, інформаційних комплексів, науково обґрунтованих засобів інтеграції, єдності і взаємозв'язків педагогічних явищ і процесів.

Усі ці чинники тісно переплетені й взаємозумовлені в цих процесах, оскільки протягом свого розвитку на певних етапах вони можуть випереджати один одного без безумовного пріоритету одного з них. Педагогічне керівництво професійною освітою у ВНЗ здійснюють ректорати, вчені ради, науково-методичні підрозділи, деканати, завідувачі кафедр, які є організаційно-коригувальною й регулювальною складовою, де виробляються і втілюються в життя технології досягнення визначених ВНЗ основних професійних цілей.

Утім, компаративний аналіз сучасних підходів до професійної підготовки фахівців залізничного профілю, спільних політик у впровадженні досвіду та стратегії європейської інтеграції виявив, що майже недослідженою залишається проблема відсутності підготовлених концепцій педагогізації цього процесу, створення нових, кращих моделей управління професійною підготовкою, аналітичних матеріалів з питань вивчення та впровадження досвіду інтеграції спільних зусиль, змісту мети й завдань, осмислення європейської ідеї, всієї системи перетворень у контексті професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту, спільного розу-

міння найважливішої категорії “професіоналізм” у довгостроковій перспективі. Без цього освітнє середовище вищих навчальних закладів залишається надто консервативним.

Саме тому нагальним завданням усієї системи вищої освіти є ефективна реалізація завдань педагогізації професійної підготовки залізничних кадрів на концептуальних засадах відповідно до критеріїв щодо вступу до Європейського Союзу, що можливо завдяки розробці комплексу координаційних завдань, які базуються на фокусуванні ефективності вищої освіти, спрямованої на високий рівень продуктивності професійної підготовки.

Дещо в цьому напрямі вже зроблено, зокрема: приведено у відповідність до міжнародних вимог освітньо-кваліфікаційні рівні та ступеневість освіти, триває робота над державними стандартами, укладено угоди про співпрацю з понад п'ятдесятьма країнами світу, у штат залізничних організацій уведено посаду психолога тощо.

Але стратегія всебічного реформування вищої професійної освіти об'єктивно потребує активізації потенціалу науки й освіти, серйозної консолідації творчих зусиль організаторів післядипломної педагогічної освіти викладачів вищих залізничних закладів, яка покликана не тільки оперативно й постійно готувати викладачів до адаптації відповідно до соціально-економічної та духовно-моральної ситуації у світі й державі, а й випереджати ці процеси, задовольняючи соціальне замовлення на перепідготовку викладачів залізничних закладів вищої освіти.

Здійснення таких кроків потребує серйозного наукового обґрунтування відповіді педагогів-дослідників на такі важливі запитання:

- Якими мають бути сьогодні цілі професійної діяльності інженера залізничного транспорту, що визначає її зміст та організацію?
- Яким чином відбирати зміст модернізації професійної підготовки інженера на майбутнє? Яким має бути системне практичне його навчання?
- За якими критеріями мають оцінюватись якість роботи сучасного інженера залізничного транспорту та викладача вищого навчального закладу?

Відповіді на ці запитання і визначають стратегію педагогізації професійної підготовки майбутніх інженерів залізничного транспорту, її пріоритети та напрями.

Але чи досліджені закономірності функціонування й розвитку освітніх процесів вищої школи з урахуванням того, що відбувається в сучасній педагогічній науці, на Землі, у Всесвіті? Чи стурбовані цими проблемами організатори модернізації сучасної професійної освіти залізничних закладів, чи мають наміри враховувати тенденції суспільного розвитку? Чи зацікавлена, врешті-решт, влада у вихованні всім світом заявленої гуманної, порядної, безкомпромісної і кришталево чесної особистості сучасного інженера? Чим можна переконати в цьому ректорів вищих навчальних закладів, якщо критерієм якості вищої освіти досі вважається

тільки рівень навченості випускників загалом і володіння ними спеціальними знаннями й навичками.

Висновки. Педагогізація соціуму починається з професіоналізму педагогів певної епохи і часу і, перш за все, з педагогів вищої школи, які готують майбутніх спеціалістів і як майбутніх батьків, і як організаторів вільного часу, сучасних управлінців і соціологів, психологів, нарешті, учнів і студентів для самопізнання себе, уникнення нещастя і збочень, які постали в новому тисячолітті перед найцивілізованішими суспільствами у сфері підготовки нових поколінь до життя на ушкодженій планеті.

Які ж тенденції та чинники затримують ефективний вплив вищих навчальних закладів на поліпшення освітнього простору на сучасному етапі?

Дослідження цих тенденцій засвідчили: за лінію горизонту ховається найголовніший компонент цього процесу – формування у майбутніх фахівців високої культури праці, надзвичайно низький рівень виховного впливу освітніх процесів на розвиток педагогічної культури. Незважаючи на те, що блискавично змінюється зовнішній вигляд наших освітніх закладів, вони наповнюються сучасною технікою, комп'ютерами тощо, рівень культури професійного спілкування, навіть культури викладання залишається, на жаль, низьким. Звідси – низький рівень впливу освіти на культуру як компонент професіоналізму освітян, відсутність професійної взаємодії. У зв'язку з цим необхідне невідкладне формування у педагогів усіх ланок принципово нової системи людських відносин, націлених на загальнолюдські пріоритети, докорінне переосмислення парадигми глобального виживання людства, науково обґрунтоване забезпечення переходу від існуючої *егоцентричної* – до *антропоцентричної* та *соціоцентричної моделі* життєдіяльності й взаємодії – від окремої людини до людства загалом.

У таких ситуаціях, як засвідчує практика та історична ретроспектива, посилена педагогізація професійної вищої освіти, цілеспрямоване формування у фахівців, зокрема інженерів залізничної галузі, духовної культури за певних педагогічних умов можуть стати гарантами загальнолюдської стабільності й цілісності.

Відірваність професійної освіти від цих глобальних проблем гальмує розвиток суспільства, освіти, самої особистості, будь-якого громадянина планети. Цим, перш за все, пояснюється і той усіма визнаний факт, що знання механічно не переростають у гуманні й порядні відносини між людьми, а з них – у стиль професійної поведінки. Навпаки, частіше грамотні й навіть обізнані в юридичних кодексах люди свідомо порушують права інших, вирубують ліси під власні дачі, вчиняють цинічні фінансові махінації і не бачать у цьому ніякого гріха перед народом, суспільством, перед своїми батьками й дітьми. У свій час К.Д. Ушинський попереджав, що знання не роблять людину вихованою.

Тому в характеристиці інженера залізничного транспорту не слід забувати про педагогічний аспект, від якого залежить глибина впливу на поліпшення й управління усіма сферами професійного життя, в якому профе-

сійна, управлінська культура характеризується з етичного, психологічного, естетичного й педагогічного поглядів.

Світовий досвід удосконалення професійної культури та відомих дослідників засвідчив: успішною професійна діяльність інженера будь-якої галузі може бути тільки тоді, коли в ній закладено все багатство людської культури, всі можливості мислення, наукового знання та досвіду. Сама категорія “сучасний інженер” набуває суспільного значення, підтверджуючи висновок В.І. Вернадського про те, що людина повинна мислити й діяти в новому аспекті, не тільки в аспекті окремої особи, сім’ї чи роду, держави чи їх союзів, а й у планетарному.

Інженер залізничного транспорту зобов’язаний бути яскравою, неповторною особистістю, носієм загальнолюдських цінностей, глибоких і різноманітних сучасних технічних знань, високої культури, прагнути до втілення в собі людського ідеалу.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
2. Козаков В.А. Психолого-педагогічна підготовка у непедагогічних університетах: актуальність і досвід КНЕУ / В.А. Козаков // Проблеми вищої школи. – 2001. – № 2.
3. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Н.Н. Нечаев. – М. : МГУ, 1985. – 113 с.
4. Психологічна освіта в системі вищої школи : зб. ст. за матеріалами Всеукраїнської наук.-метод. конф. / за ред. О.Я. Чебикіна. – К. : Клас, 1997. – 192 с.
5. Психологічний словник / ред. В.І. Войтко. – К. : Вища школа, 1982. – 216 с.
6. Психолого-педагогические основы формирования личности учащегося профтехучилища / Н.Ф. Гейжан, М.К. Андреева, О.М. Мороз и др. – М. : Высш. шк., 1991. – 136 с.
7. Рудницкая Т.Н. Активные методы подготовки руководителя – производственника / Т.Н. Рудницкая. – К. : Знання, 1987. – 23 с.
8. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П.Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
9. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л. Актуальні проблеми гуманізації управлінської освіти майбутніх інженерів / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ // Теорія і практика управління соціальними системами. – Х. : НТУ “ХПУ”. – 2000. – № 1. – С. 3–10.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Сущенко Р.В. К проблеме педагогизации профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта

В статье освещены актуальные проблемы педагогизации профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта в высших учебных заведениях. Доказано, что в характеристике инженера железнодорожного транспорта нельзя упускать педагогический аспект, от которого зависит глубина влияния на улучшение и управление всеми сферами профессиональной жизни, в которой профессиональная, управленческая культура характеризуются с этической, психологической и педагогической точки зрения.

Ключевые слова: профессиональное образование, инженер железнодорожного транспорта, педагогизация, культура.

Sushchenko R. To the problem pedagogization training of Railway Engineers

The article deals with current problems pedagogization training of Transportation in the process of professional training in higher education. We prove that the characterization of Transportation should not forget about the pedagogical aspect, which depends on the depth of the impact on the improvement and management of all areas of professional life, in which the professional, managerial culture is characterized by the ethical, psychological, aesthetic and educational point of view. In this regard, successful professional activities engineer any industry can be only if it contains all the wealth of human culture, all the possibilities of thinking, scientific knowledge and experience. The very category of “modern engineer” takes social values, confirming the conclusion of Vernadsky’s something that people should think and act in a new perspective, not only in terms of individual, family or genus of the state, or their unions, but on a planetary.

Of transportation is required to be bright, unique personality, the bearer of universal values, and a variety of modern deep technical knowledge of high culture, seek to implement a human ideal.

Pedagogization professional education focused on the formation of professionals, including engineers in the railway sector spiritual culture, under certain conditions, teachers may become guarantors of professionalism.

Key words: vocational education, engineer rail, pedagogization, culture.

ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Розглянуто особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів на основі загальнодидактичних і специфічних принципів. Встановлено, що цей процес має здійснюватись з урахуванням таких загальнодидактичних принципів, як систематичності й послідовності, свідомості, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою. Доведено, що дотримання специфічних принципів професійної спрямованості навчання, модульності, міжпредметності, динамічності сприяє підвищенню ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів. Висвітлено особливості впливу визначених принципів на систему організації їхньої професійної підготовки. Визначено комплекс характеристик, які відображають вплив зазначених принципів на процес формування інформаційної компетентності.

Ключові слова: дидактичні принципи, інформаційна компетентність, професійна підготовка, перекладач.

Стрімке зближення України зі світовою спільнотою в усіх сферах суспільного буття актуалізувало соціальне замовлення на підготовку фахівців, здатних забезпечувати процеси комунікації між представниками різних народів і культур, здійснювати обробку значних масивів інформації, задовольняти потреби на перекладацькі послуги. За таких обставин сучасний перекладач повинен не тільки досконало володіти іноземною мовою, але й уміти використовувати інформаційні технології як один з ефективних інструментів своєї діяльності, що дасть йому змогу оптимізувати виконання професійних завдань і забезпечити задоволення потреб замовника, у тому числі на європейському та світовому ринках послуг.

Це передбачає пошук і розроблення якісно нових підходів до професійної підготовки майбутніх перекладачів відповідно до світових стандартів. З огляду на це, особливої актуальності набуває питання формування інформаційної компетентності перекладачів, яке має відбуватись з урахуванням певних підходів і принципів.

Мета статті – уточнити особливості формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів на основі загальнодидактичних і специфічних принципів.

Висвітленням різних аспектів сутності принципів навчання у професійній підготовці фахівців займалися: Ю. Бабанський, С. Батишев, А. Беляєва, М. Берулава, Г. Варковецька, С. Гончаренко, Р. Гуревич, А. Дубасенюк, В. Загвязинский, І. Зимня, І. Зязюн, В. Краєвський, В. Ледньов, І. Лернер, Н. Ничкало, А. Новіков, М. Скаткін, В. Сидоренко, Дж. Равен, Р. Уайт та ін.

Серед науковців, які досліджували дидактичні принципи формування професійних компетентностей у процесі підготовки філологів і перекладачів, Є. Беседіна, В. Желясков, І. Колодій, Ю. Колос, О. Мартинюк,

О. Мацюк, О. Рогульська, С. Панов, З. Підручна, О. Сергєєва, Т. Симоненко, А. Янковець.

Однак питання визначення загальнодидактичних і специфічних принципів формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів до сьогодні не було предметом окремого дослідження.

Процес формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів нерозривно пов'язаний із моделюванням дидактичних теорій і способів регуляції практики навчання, визначенням змісту, засобів і прийомів навчальної роботи.

Визначенню принципів формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів має передувати аналіз загальнодидактичних і підбір специфічних принципів відповідно до поставленої мети.

Так, у навчальному процесі діє комплекс загальнодидактичних принципів. Однак варто зосередити увагу саме на тих, вплив яких на формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів є визначальним. Зокрема, до них можна віднести принципи систематичності й послідовності, свідомості, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою.

Сутність принципу систематичності й послідовності полягає в тому, що пізнання навколишнього світу можливе лише у певній системі, що передбачає послідовне розгортання змісту знань, способів діяльності у засвоєнні знань та формуванні вмінь і навичок [1]. При цьому варто відзначити, що попередній рівень знань має виступати фундаментом ефективності засвоєння наступної частини знань, тобто дія закономірності оволодіння знаннями реалізується в моделі концентричної спіралі. Принцип систематичності й послідовності лежить в основі процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, оскільки зміст навчання повинен підпорядковуватися узгодженій систематизації не тільки у часовому вимірі (роки, семестри, модулі навчання), а й у логічно вибудованій наступності (дисципліни, змістові модулі, теми, розділи). Таку систематизацію закладено в освітньо-професійній програмі, навчальних планах і навчальних програмах підготовки фахівців. Особливість дотримання зазначеного принципу передбачає:

- спрямування логіки навчального процесу на формування інформаційної компетентності й відповідне структурування змісту навчання;
- підпорядкування послідовності вивчення навчальних дисциплін і розташування навчального матеріалу за темами процесу формування інформаційних компетенцій з урахуванням принципу переходу від простих систем і структур до складних, від конкретних до загальних;
- урахування особливостей професійної діяльності перекладачів в умовах інформаційного суспільства при формуванні змісту їхньої практичної підготовки та послідовне вдосконалення знань, умінь і навичок у роботі з інформацією;
- пошуки можливостей організації навчальних занять для комплексного використання знань, умінь і навичок у роботі з інформацією з метою

систематизації та узагальнення ролі інформаційних технологій у виконанні професійних задач.

Важливість принципу свідомості в навчально-пізнавальній діяльності студентів впливає з розуміння того, що знання стають надбанням людини лише в результаті її самостійної свідомої діяльності [1]. Урахування цього принципу вважаємо необхідним для формування мотиваційного компонента інформаційної компетентності майбутніх фахівців, адже для забезпечення ефективності зазначеного процесу студент має усвідомлювати мету цієї діяльності. У нашому дослідженні це означає забезпечити бачення перспективи застосування знань, умінь і навичок у роботі з інформацією та застосуванні інформаційних технологій для досягнення власних цілей через професійну діяльність. Свідомому ставленню до формування інформаційної компетентності у процесі навчання, на нашу думку, сприятиме:

- створення позитивного іміджу майбутньої професії та спонукання майбутнього перекладача до здобуття якісної освіти як запоруки конкурентоспроможності в галузі перекладу;

- організація навчального процесу з урахуванням потреб та інтересів студентів, спрямування пізнавальних інтересів на набуття нових знань у галузі перекладу на основі інформаційних технологій з метою самовдосконалення та забезпечення кар'єрного зростання в подальшому;

- розвиток дружнього мікроклімату та здорової конкуренції у студентському колективі, забезпечення умов для розвитку колективних форм діяльності й спільного пошуку шляхів вирішення завдань у межах перекладацьких проектів (у тому числі із застосуванням САТ-систем), що сприятиме спрямуванню зусиль на досягнення провідних позицій у колективі на засадах професіоналізму й компетентності;

- урахування потреб ринку праці щодо професійної підготовки перекладачів при плануванні та проведенні навчальних занять шляхом використання інноваційних форм навчання;

- сприйняття інформаційної підготовки як процесу формування необхідних професійних якостей в умовах інформаційного суспільства, що є невід'ємною умовою досягнення особистого успіху та матеріального благополуччя;

- створення дієвого механізму сприяння працевлаштуванню випускників за фахом як передумови реалізації сформованих фахових компетентностей.

Сутність принципу забезпечення творчої активності й самостійності, як і принципу свідомості, базується на визначальній ролі мотивації, що лежить в основі активності студентів як однієї з умов досягнення успіху в навчальній діяльності. Ця активність виражається в тому, що студенти усвідомлюють цілі навчання, планують і організують свою діяльність, уміють її контролювати, виявляють інтерес до професійних знань, висувають питання та вміють їх вирішувати [2]. Прояв активності студентів у процесі пізнання особливо важливий в актуалізації самостійної роботи. Посилення її ролі зумовлене невідпинним зростанням обсягів навчального

матеріалу, опанування яких є необхідним для професійної підготовки. Водночас у новому форматі має здійснюватись і діяльність викладача, від якого вимагається, в першу чергу, зміщення акцентів своєї роботи з передачі знань на розробку навчально-методичного забезпечення самостійної роботи студентів, надання їм дієвої допомоги, підтримки й консультацій. За цих обставин особливості використання принципу активності й самостійності в нашому дослідженні передбачає:

- наведення прикладів щодо вимог працедавців до набутих компетентностей і вмінь виконання фахових завдань з перекладу при викладанні дисциплін професійної підготовки з використання інформаційних технологій для активізації навчально-пізнавальної діяльності;

- сприяння усвідомленню студентом зв'язку активної позиції при засвоєнні знань у межах навчальних занять, самостійної роботи, наукової і проектної діяльності з процесом формування професійних якостей, важливих в умовах інформаційного суспільства, що створять передумови дотримання конкурсних вимог, висунутих роботодавцями до претендентів на посади перекладачів;

- залучення до перекладацької діяльності при здійсненні віддаленої онлайн- та офлайн- комунікації із зарубіжними партнерами шляхом участі у проектах, конференціях, семінарах, форумах засобами інформаційно-комунікаційних технологій у вигляді електронного листування, використання web-форумів, чатів, блогів, ресурсів соціальних мереж;

- надання можливості самостійного контролю знань через створення системи тестів, виконання творчих завдань, спрямованих на використання інформаційних технологій (пошуку термінологічних баз (довідників, словників, розмовників), порівняння ефективності перекладів із використанням різних комп'ютеризованих систем, оцінювання фінансових витрат з отриманими перевагами при застосуванні автоматизованих систем перекладу).

Слід зазначити, що процес навчання буде успішним лише за умови, коли особистість відчуватиме користь від здобутих знань для задоволення життєвих потреб. Ця думка лежить в основі принципу зв'язку теорії з практикою. Адже значні потоки інформації, з якими стикається кожна особистість у сучасних умовах, потребують спеціальних знань щодо роботи з ними. Розвиток технологій, спрямованих на роботу з інформацією, охоплює використання значної кількості організаційних, програмних, технічних ресурсів, вивчення яких потребує певних зусиль. Це передбачає формування змісту навчання таким чином, щоб теоретичні аспекти в роботі з інформацією раціонально поєднувались з набуттям практичних умінь і навичок, які забезпечать здатність фахівця до виконання професійних завдань. Тому необхідним вважаємо створення таких передумов, за яких практична діяльність стане поштовхом до пізнавальної діяльності та отримання нових знань, оскільки ефективність і якість навчання перевіряється, підтверджується й спрямовується практикою. На нашу думку, реалізація принципу

зв'язку теорії з практикою при формуванні інформаційної компетентності буде ефективною за таких умов:

- залучення студентів до перекладацької діяльності в межах міжнародної співпраці при проведенні міжнародних конференцій, прийомі зарубіжних делегацій, супроводі іноземних науковців і студентів, виконанні програм грантів, що потребуватиме концентрування набутих умінь з використання інформаційних технологій і формуватиме потребу у здобутті нових знань;

- підтвердження вивчення програмних продуктів щодо здійснення автоматизованого перекладу їх практичним застосуванням при виконанні перекладацьких проектів (навчальних, у межах виконання науково-дослідної роботи, під час проходження практик) з проведенням порівняльного аналізу отриманих переваг відносно затрачених зусиль;

- узгодження змісту інформаційних компетенцій з вимогами стандартів до здійснення перекладацької діяльності як підґрунтя при визначенні спрямованості фахової підготовки;

- створення та використання інформаційної бази перекладацьких установ і працедавців з переліком кваліфікаційних вимог до претендентів на посади перекладачів для усвідомлення необхідності знань, умінь і навичок роботи з інформацією у майбутній професійній діяльності;

- впровадження спецкурсів з формування комплексу спеціальних знань із використання інформаційних технологій у застосуванні апаратних і програмних засобів.

Серед специфічних принципів, вплив яких на процес формування інформаційної компетентності майбутніх фахівців з перекладу відображає цілу низку особливостей, на нашу думку, доцільно відмітити принципи професійної спрямованості навчання, модульності, міжпредметності, динамічності.

Оскільки принцип професійної спрямованості навчання передбачає посилення зв'язку навчального матеріалу з майбутньою професією, це зумовлює потребу моделювання організації навчального процесу та формування його змісту виключно у формуванні професійно-важливих компетентностей. Інформаційна компетентність перекладачів віднесена до їх переліку [5; 6], тому принцип професійної спрямованості має реалізовуватися через використання системи професійно спрямованих завдань до всіх видів занять, побудова якої спирається на формування елементів знань з інформаційних технологій. Ефективність формування інформаційної компетентності залежатиме від дотримання цього принципу за таких особливостей його впливу на навчальний процес:

- система формування знань з використання ефективних методів пошуку, отримання, відбору, опрацювання та використання інформації підпорядковується реалізації перекладацьких технологій, ефективність яких пропорційна рівню зазначених знань;

- добір способів роботи з інформацією як основного об'єкту професійної діяльності перекладачів має охоплювати перелік сучасних, високо-технологічних, обґрунтовано необхідних методів і засобів, переважно з ви-

користанням комп'ютеризованих систем, вивчення яких включено у зміст більшості дисциплін навчального плану їхньої підготовки;

– здійснення практичної підготовки на базі провідних установ у галузі перекладу з можливістю отримати практичне підтвердження задекларованих теоретичних положень про ключову роль інформаційних технологій у професійній діяльності.

Пошук шляхів оптимізації навчального процесу з позиції ефективності засвоєння студентами зростаючих обсягів навчального матеріалу пов'язаний з використанням принципу модульності. Цей принцип передбачає поділ дисциплін на тематично завершені розділи дисциплін, або формування міжпредметних модулів відповідно до професійних, педагогічних і дидактичних завдань [3]. Досвід зарубіжних навчальних закладів свідчить про ефективність такого принципу, коли модулі будуються на основі системного аналізу понятійного апарату дисципліни, що дає можливість виділити групи фундаментальних понять, логічно й компактно групувати матеріал, уникати повторень всередині курсу й у суміжних дисциплінах, що дає змогу скоротити обсяг часу на вивчення курсу до 30%. Цей принцип дає змогу розглядати процес формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів як інтеграцію відповідних модулів, що визначають зміст їхньої професійної діяльності, в процесі якої необхідно застосовувати відповідні знання і уміння щодо оволодіння інформаційними технологіями. Зокрема, є такі особливості прояву принципу модульності у цьому процесі:

– конструювання процесу навчання має переслідувати мету формування окремих модулів із логічно завершеним змістом щодо поетапної реалізації перекладацьких технологій та інформаційним забезпеченням кожного з них, які, в свою чергу, становлять єдину систему формування інформаційної компетентності;

– зміст модулів формують з огляду на застосування діяльнісного підходу до чіткої спрямованості реалізації конкретної перекладацької задачі з використанням інформаційних технологій;

– критерієм оцінювання засвоєння модуля має бути підтверджена здатність реалізовувати отриманий набір знань для вирішення конкретної перекладацької задачі та спроможність встановити взаємозв'язки із системою знань, сформованою в межах інших модулів, із комплексним застосуванням інформаційних технологій;

– опанування змісту окремих модулів з формування інформаційної компетентності має передбачати використання оптимальних форм і методів організації навчальних занять, відповідно до яких набуття інформаційно-технологічних умінь при здійсненні перекладу, робота з термінологією з формування та використання її бази має відбуватися у спеціалізованих лабораторіях з використанням відповідного технічного й програмного забезпечення.

За своїми дидактичними цілями принцип модульності тісно пов'язаний із принципом міжпредметності, оскільки він передбачає цілеспрямоване використання міжпредметних навчально-пізнавальних або ком-

петентнісно орієнтованих завдань як особливого виду міжпредметних зв'язків – міжпредметної координації. Такий підхід дає змогу створити освітній простір, своєрідну віртуальну навчальну міждисциплінарну лабораторію, у якій студент отримує можливість багаторазово використовувати знання з кожної дисципліни в нових умовах, за межами самої дисципліни, розвиває вміння використовувати знання в професійній діяльності [4]. Проекція цих аспектів на процес формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів може проявлятися у таких особливостях організації навчального процесу:

- початок опанування кожного модуля, спрямованого на формування інформаційної компетентності в межах окремої навчальної дисципліни, здійснюється з визначення його місця в загальній системі застосування інформаційних технологій у професійній діяльності;

- побудова змісту дисципліни або модуля щодо опанування елементів застосування інформаційних технологій у перекладі з урахуванням рівня набутих знань у межах суміжних дисциплін;

- забезпечення узгодження суми знань і умінь з володіння інформаційними технологіями, сформованих у межах модулів дисциплін навчального плану, з вимогами освітніх і виробничих стандартів та потребами працевдавців щодо рівня інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Вплив принципу динамічності на навчальний процес відображається у такій побудові модулів, яка б забезпечувала вільну зміну їх змісту з урахуванням відповідного етапу розвитку ринку праці й соціальних відносин, тобто можливість змінювати, доповнювати й розвивати навчальний матеріал конкретних розділів навчальних дисциплін. Принцип динамічності визначає необхідність постійного підвищення вимог до тих, хто навчається, застосування нових, більш складних завдань, збільшення навантажень як за обсягом, так і інтенсивністю. За умов стрімкого зростання обсягів і різноманіття інформаційних потоків, появи нових і постійного розвитку наявних засобів інформаційних технологій у перекладі, зміни й удосконалення форм перекладацької діяльності, слухним з позиції пошуку дієвих шляхів підвищення ефективності процесу формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів може бути врахування таких особливостей впливу принципу динамічності на цей процес:

- система формування знань і умінь щодо пошуку, отримання, зберігання і використання інформації в перекладацькій діяльності має передбачати можливість зміни змісту модулів в опануванні нових засобів програмного забезпечення роботи з термінологією, автоматизованих систем перекладу, систем управління перекладацькими перекладами без порушення цілісності всієї системи формування інформаційної компетентності, з огляду на швидку появу нових їх версій з розширеними функціональними можливостями;

- пошук шляхів запровадження до навчального плану підготовки перекладачів спецкурсів, зміст яких адекватно відображає зміни в соціально-професійному замовленні до інформаційної компетентності фахівця з

перекладу (перехід від індивідуальної роботи до роботи в перекладацьких проектах, здійснення новітніх видів перекладацької діяльності (переклад інтерфейсу комп'ютерних програм), орієнтування професійної діяльності на міжнародні та європейські стандарти);

– спрямування пізнавального процесу студентів на використання технічних і програмних засобів у перекладі, вивчення конкретних прийомів роботи з термінологією, які, в першу чергу, зорієнтовані на технологічний підхід до здійснення професійної діяльності як стратегічний напрям розвитку перекладацької галузі.

Висновки. Отже, врахування визначених особливостей впливу таких загальнодидактичних принципів, як систематичності й послідовності, свідомості, активності й самостійності, зв'язку теорії з практикою і специфічних принципів, зокрема професійної спрямованості навчання, модульності, міжпредметності, динамічності, на процес формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів дадуть змогу оптимізувати проектування навчальних технологій, побудувати оптимальну систему організації їхньої професійної підготовки з використанням традиційних та інноваційних методів, прийомів, засобів, форм навчання.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на створення механізму впровадження форм і засобів формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів на основі визначених загальнодидактичних і специфічних принципів.

Список використаної літератури

1. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
2. Ягупов В.В. Педагогіка : навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / В.Л. Ортинський. – К. : Центр навчальної літератури, 2009. – 472 с.
4. Никитин П.В. Роль междисциплинарных связей в аспекте компетентного подхода при подготовке будущих учителей информатики [Електронний ресурс] / П.В. Никитин. – Режим доступу: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v14_i1/html/6.htm.
5. Желясков В.Я. Дидактичне забезпечення процесу навчання майбутніх перекладачів на засадах компетентного підходу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / В.Я. Желясков. – Кривий Ріг, 2011. – 33 с.
6. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, January 2009. – 7 p.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2014.

Тарасенко Р.А. Принципы формирования информационной компетентности будущих переводчиков

Рассмотрены особенности формирования информационной компетентности будущих переводчиков на основе общедидактических и специфических принципов. Установлено, что этот процесс должен осуществляться с учетом таких общедидактических принципов, как систематичности и последовательности, сознательности, активности и самостоятельности, связи теории с практикой. Доказано, что соблюдение специфических принципов профессиональной направленности обучения, модульности, междисциплинарности, динамичности способствует повышению эффективности процесса формирования информационной компетентности будущих переводчиков.

Рассмотрены особенности влияния выделенных принципов на систему организации их профессиональной подготовки. Определен комплекс характеристик, отражающих влияние указанных принципов на процесс формирования информационной компетентности.

Ключевые слова: *дидактические принципы, информационная компетентность, профессиональная подготовка, переводчик.*

Tarasenko R. Principles of formation of information competence of future translators

It is stated that modern translator should not only to master a foreign language, but also be able to use information technology as one of the most effective tools of the professional activity that will enable her/him to optimize the performance of professional tasks and to meet the needs of the customer, including requirements of the European and world market. The formation of information competence of translator is inextricably linked to the simulation of teaching theories and methods of regulating the practice of teaching, definition of content, means and methods of training.

The essence of the principle of regularity and consistency lies in the fact that knowledge of the world is only possible in a system that provides consistent deployment of knowledge content, ways of getting knowledge and development of skills. The importance of the principle of awareness in the teaching and learning of students stems from the understanding that knowledge can be obtained only as a result of self-conscious activity. The essence of the principle of creative activity and self-study as well as the principle of awareness is based on the crucial role of motivation underlying the activity of the students as one of the conditions for success in educational activities. It is noted that the learning process will be successful only if when a person perceives a benefit from your knowledge to meet their needs. These judgments are the basis of the principle of connection of theory and practice. It is pointed out that the principle of professional orientation is realized through the use of professionally designed tasks, the construction of which is based on the formation of the elements of knowledge in information technology.

The principle of modularity involves the separation of subjects into thematic completed sections or the formation of interdisciplinary modules in accordance with professional, pedagogical and didactic tasks. Impact on the principle of dynamic on learning process is shown in the building modules that provide free change their content based on the corresponding stage of the labor market and social relations, that is, the ability to change, add to and develop educational material of specific sections of subjects.

The peculiarities of formation of information competence of future translators based on didactic and specific principles are considered. It is found that this process should take into account such didactic principles as the regularity and consistency, awareness, activity and self-study, connection of theory and practice. It is proved that the integrating specific principles of professional oriented training, modularity, interdisciplinary, dynamic enhances the effectiveness of the process of formation of information competence of future translators. The features of the influence of selected principles on the system of organization of their training are considered. A set of characteristics is defined that reflect the impact of these principles on the process of formation of information competence.

Key words: *didactic principles, information competence, training, translator.*

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО ЗНАЧУЩИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА

У статті розглянуто специфіку розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога. Обґрунтовано важливість розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога для його подальшої педагогічної діяльності. Виділено та конкретизовано найважливіші професійно значущі якості особистості вчителя-філолога як носія духовних цінностей власного народу й посередника в міжкультурному обміні. Визначено ефективні шляхи розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога.

Ключові слова: професійно значущі якості особистості вчителя-філолога, детермінанти педагогічної діяльності, гуманістична освіта, контекстне навчання.

Докорінні зміни, що відбуваються в сучасному світі, значне зростання інформаційної завантаженості та інтенсивності комунікації між різними країнами потребують суттєвих змін в організації викладання філологічних дисциплін у середній школі. Філологічні дисципліни є дуже важливими для формування особистості учня, оскільки мова є найефективнішим інструментом узгодження взаємодії між учасниками сфер життєдіяльності різного рівня та різного характеру, а література є невичерпною скарбницею культурного й соціального досвіду людства. Досягнення цілей гуманістичної освіти вимагає кардинальних змін соціально-психологічних, організаційно-педагогічних і теоретико-методологічних аспектів підготовки майбутніх учителів-філологів, професійним призначенням яких є здійснення навчально-виховної діяльності в процесі викладання рідної та іноземної мов, рідної й зарубіжної літератури.

Значним внеском у розробку проблеми розвитку професійно значущих якостей учителя у процесі фахової підготовки стали праці таких науковців, як І. Бех, І. Бим, Н. Глузман, Н. Гузій, І. Зимня, І. Зязюн, В. Кремень, Є. Павлютенков, Ю. Пассов, В. Сластьонін, О. Цокур та ін.

Проте окремі аспекти зазначеної проблеми є невирішеними, зокрема, формуванню особистісного компонента та розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя-філолога в деяких вищих педагогічних навчальних закладах приділяють недостатньо уваги, хоча вони відіграють ключову роль у підготовці фахівця, здатного засобами мови й літератури звертатися безпосередньо до розуму та почуттів учнів, формуючи емоційно-ціннісне ставлення молодого покоління до навчання й знань загалом.

Мета статті – визначити специфіку розвитку професійно значущих якостей майбутнього вчителя-філолога.

Найважливішу роль у процесі навчання, виховання й розвитку дитини мовними засобами відіграє вчитель-філолог. Саме від учителя-філолога значною мірою залежить, чи стане для учня мова ефективним інструмен-

том комунікації та вираження власної творчої особистості, чи матиме літературний твір виховний вплив на дітей, ставши для них джерелом мудрості. Високий рівень розвитку професійно значущих якостей вчителя-філолога забезпечує йому здатність ефективно виконувати завдання, що виникають протягом навчально-виховного процесу з рідної та іноземних мов, української й зарубіжної літератури.

Як стверджує В. Шадриков, професійно значущі якості вчителя є детермінантами педагогічної діяльності й визначаються як якості суб'єкта, що включені в процес діяльності та впливають на ефективність її виконання, за основними параметрами: продуктивність, якість, надійність [8, с. 57]. На важливості особистісних якостей у професії вчителя наголошував К. Ушинський, зазначаючи, що “вплив особистості вихователя на молоду душу є тією виховною силою, яку не можна замінити ні підручниками, ні моральними сентенціями, ні системою покарань і заохочень” [7, с. 529]. Протягом багатьох років учені робили спроби виділити найсуттєвіші з погляду ефективності педагогічної діяльності якості вчителя. В. Сластьонін зараховує до професійно важливих характеристик майбутнього вчителя інтелектуальні якості і ставлення до навчання (глибину знань, інтелектуальні можливості засвоєння різних навчальних дисциплін, ерудованість і допитливість, здатність до творчої діяльності, широту духовних інтересів, уміння викладати думки, начитаність); морально-вольові якості (енергійність, наполегливість, твердість волі, тактовність, доброту, любов до дітей, товариськість, колективізм, чесність, скромність, стриманість, увічливість); ділові якості (організаторські здібності, працелюбність, самокритичність, принциповість, уміння долати труднощі, ініціативність, практичність, авторитет) [5]. Т. Бельчева, М. Елькін, С. Избаш вважають важливими особистісними якостями педагога комунікабельність, товариськість (оскільки саме власна відкритість дає змогу вчителю проникати у внутрішній світ своїх учнів); здатність володіти своїми емоціями та почуттями, терпіння, поєднане із живістю реакції й емоційністю в роботі з учнями; наполегливість у досягненні мети; оптимізм і гумор, здатність підтримувати радісний настрій учнівського колективу, спираючись на позитивні складові характеру дітей; привітність; артистизм; наявність життєвого досвіду, мудрість; зовнішня привабливість [3, с. 33]. М. Ткаченко до професійно необхідних якостей педагога зараховує гуманність (педагогічна професія за своєю природою має гуманістичний характер), креативність (педагогічна діяльність має творчий характер), цілеспрямованість (педагогічна діяльність сприяє досягненню запланованої мети) [6, с. 22].

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що серед найважливіших якостей учителя-професіонала слід виділити такі:

1. Гуманність – любов до дітей, здатність поважати їх людську гідність, потреба й уміння надавати кваліфіковану педагогічну допомогу в їх особистісному розвитку.

2. Громадянська відповідальність, соціальна активність, оскільки від правильного виховання молодого покоління залежить благоустрій усього народу.

3. Справжня інтелігентність (від лат. *inteligens* – той, що знає, розуміє, розумний) – високий рівень розвитку інтелекту, освіченість у галузі предмета викладання, ерудиція, висока культура поведінки. Без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця справжнє виховання, що проникає в характер, неможливе.

4. Правдивість, справедливість, порядність, чесність, гідність, працьовитість, самовідданість.

5. Інноваційний стиль науково-педагогічного мислення, готовність до створення нових цінностей і прийняття творчих рішень. Лише наявності енциклопедичних знань замало для успішного виконання педагогічних завдань; учитель має спонукати учнів до самостійного мислення.

6. Любов до предмета, який викладається, потреба в знаннях, у систематичній самоосвіті.

7. Здатність до міжособистісного спілкування, ведення діалогу, наявність педагогічного такту, що визначає стиль поведінки учителя, сприяє упевненості учнів у доброзичливості вчителя, його чуйності, доброті, толерантності.

Усі ці якості мають бути покладені в основу формування особистості вчителя-словесника, але особливості викладання предметів філологічного циклу вимагають від цього фахівця спеціальних здібностей. Визначаючи специфіку розвитку професійно значущих якостей вчителя-філолога, слід зважати, передусім, на особливості професійної діяльності такого фахівця. Філологія (*Φιλολογία* – від грец. *φίλος* – любов і *λόγος* – слово, учення) являє собою сукупність наук (мовознавства, літературознавства, фольклористики, текстології, джерелознавства, риторики, палеографії тощо), що вивчають письмові пам'ятки, тексти, за якими можна здійснити опис мови й літератури того чи іншого народу. Мова й література є важливими складниками розвитку особистості. Оволодіння мовою сприяє формуванню вищого понятійного мислення й логіки, засвоєнню понять та ідей. Мова є найпотужнішим інструментом засвоєння загальнолюдських цінностей, виховання патріотизму й обміну культурами різних народів. Розвиваючи в учнів навички монологічного й діалогічного мовлення, формуючи в них такі якості, як комунікативність, такт, коректність у спілкуванні, учитель-філолог має прищеплювати їм культурні традиції народів, мова яких вивчається. Художня література, не обмежена межами простору та часу, є найпотужнішим інструментом емоційного впливу на особистість учня. Видатний педагог К. Ушинський підкреслював надзвичайну важливість емоційної сфери людини в процесі навчання й виховання: “Виховання, яке майже виключно турбується про освіченість розуму, робить у цьому випадку великий прорахунок, бо людина – більш людина тому, як вона почуває, ніж в тому, як вона думає” [7, с. 352]. Крім того, література є чинни-

ком спадковості культурних цінностей від покоління до покоління, каналом передачі інформації, механізмом навчання й виховання молодого покоління. Великий вплив на особистість учня мають фольклорні явища, країнознавчі аспекти, традиції та звичаї, відображені в художніх творах. При ознайомленні з літературою важливе значення має не стільки сприйняття учнями літературного твору, скільки співвіднесення викладених письменником думок із внутрішнім світом учнів. Завдання вчителя-філолога – керувати цим процесом, акцентуючи на загальнокультурних цінностях, відображених у літературних творах.

Для досягнення професійної мети вчителю-філологу мають бути притаманні гуманістичні особистісні якості, педагогічні здібності й високий рівень особистої культури. Серед професійних якостей і здібностей, необхідних учителю-словеснику, О. Семенов виділяє поетичне сприйняття довкілля, спостережливість, багатство словникового запасу, емоційну розвиненість, відчуття мови, багатство словесних асоціацій, розвинену фантазію, оригінальність мислення та мовлення, художній смак [4, с. 133]. І. Зимня серед професійних якостей учителя-філолога виділяє високу мовну культуру, відточеність і варіативність мовних форм вираження думки, досконале володіння методичними прийомами навчання [2]. Серед професійно важливих якостей і характеристик учителя-філолога можна також особливо виділити лінгвістичні здібності, які включають фонематичний слух і вимову, здібності до іншомовного спілкування; розуміння засобів художнього мовлення; готовність і спроможність до співпраці, креативність та інноваційність як здатність до подолання традиційності в процесі навчання мов; здатність до самоосвіти та самовдосконалення, рефлексивне мислення як здатність коригувати власний понятійний апарат, попередній досвід, робити його адекватним сучасній педагогіці.

Опанування вміннями спілкування мовою, що вивчається, розглядається як процес “вторинної соціалізації” учня, прилучення до культурних особливостей мовленнєвої поведінки носіїв мови, завдяки чому той, хто навчається, оволодіває соціальними правилами користування мовою. Фахова підготовка майбутнього вчителя-філолога повинна забезпечити сприятливі можливості для його переходу від монокультурного до міжкультурного педагогічного спілкування. При підготовці вчителя-філолога слід також брати до уваги, що форми й методи навчання та виховання, спрямовані на розвиток його професійно значущих якостей залежать від вікових і психологічних особливостей, досвіду педагогічної діяльності, поставленої мети навчання на певному етапі; вони постійно змінюються й вимагають творчого підходу до викладання. Провідну роль у процесі розвитку професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя-філолога має відігравати контекстне навчання, через яке, на думку А. Вербицького, вирішується проблема єдності навчання й виховання в межах цілісного освітнього процесу [3]. Реалізація динамічної моделі діяльності студентів у контекстному навчанні відбувається від суто навчальної діяльності (напри-

клад, у формі лекційно-семінарських занять), через квазіпрофесійну (проекування, рольові та ділові ігри), навчально-професійну (науково-дослідницька робота, педагогічна практика) до власно професійної діяльності. При впровадженні контекстного навчання у формах організації педагогічного процесу динамічно моделюється загальнокультурний, духовний, предметний, соціальний та освітній зміст життєдіяльності студента, здійснюється трансформація його навчально-пізнавальної діяльності в соціально-практичну.

Висновки. Професійно важливі якості характеризують інтелектуальну й емоційно-вольову сторони особистості вчителя-філолога й суттєво впливають на ефективність його педагогічної діяльності, яка полягає не тільки в навчанні учнів мов та ознайомленні їх з кращими літературними творами, а й у творчій реалізації педагогом завдань інтеріоризації загальнолюдських цінностей в особистісні. Найефективнішим засобом розвитку професійно значущих якостей учителя-філолога є контекстне навчання, яке дає змогу вирішити проблему єдності навчання й виховання в межах цілісного освітнього процесу у вищому педагогічному навчальному закладі.

Список використаної літератури

1. Вербицкий А.А. Школа контекстного обучения, как модель реализации компетентностного подхода в общем образовании / А. А. Вербицкий, О. Б. Ермакова // Педагогика. – 2009. – № 2. – С. 12–18.
2. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991. – 222 с.
3. Педагогічна майстерність сучасного вчителя: теорія і практика : підручник за кредитно-модульною технологією навчання для бакалаврів / Т.Ф. Бельчева, С.С. Ізбаш, М.В. Елькін, Т.М. Дюжикова, А.М. Солоненко. – Мелітополь : ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2010. – 364 с.
4. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О.М. Семенов. – Суми : ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с.
5. Слостенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В.А. Слостенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 3–8.
6. Ткаченко М.В. Развитие професійно значущих якостей майбутніх педагогів (технологічний підхід) : метод. посіб. / М.В. Ткаченко. – Одеса : Одеський юридичний інститут ХНУВС, 2006. – 78 с.
7. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии : собр. соч. в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М. : АПН РСФСР, 1948–1952. – Т. 2. – С. 515–553.
8. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способностей человека / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 318 с.

Стаття надійшла до редакції 27.02.2014.

Тарасенко Т.В. Специфика развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя-филолога

В статье рассмотрена специфика развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя-филолога. Обоснована важность развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя-филолога для его дальнейшей педагогической деятельности. Выделены и конкретизированы важнейшие профессионально значимые качества личности учителя-филолога как носителя духовных ценностей своего народа и посредника в межкультурном обмене. Определены эффективные

пути развития профессионально значимых качеств личности будущего учителя-филолога.

Ключевые слова: профессионально значимые качества личности учителя-филолога, детерминанты педагогической деятельности, гуманистическое образование, контекстное обучение.

Tarasenko T. Specifics of development of professionally significant qualities of the future teacher-philologist's personality

The article deals with the specifics of development of professionally significant qualities of the future teacher-philologist's personality. The importance of development of professionally significant qualities of the future teacher-philologist for his further pedagogical activity is proved. The most important professionally significant qualities of the future teacher-philologist as distributor of cultural values of native people and intermediary in a cross-cultural exchange are allocated and concretized. Effective ways of development of professionally significant qualities of the future teacher-philologist's personality are defined. Achievement of the humanistic education objectives demands cardinal changes of social and psychological, organizational and pedagogical, theoretical and methodological aspects of future teachers' training. Analysis of pedagogical and methodical literature testifies to the importance of such qualities of the future teacher's personality as humanity, intelligence, social activity, innovative style of scientific and pedagogical thinking. Studying of language and literature plays a key role in the development and socialization of the personality. The main task of the teacher-philologist is to direct the process of an interiorization of universal values in personal pupils' values by means of language and literature. Specifics of the professional activity determines the importance of such qualities, as abilities to interpersonal communication, language culture, art taste for the teacher-philologist's personality. The effective instrument of the development of professionally significant qualities of the teacher-philologist is contextual training. Contextual training includes the cultural, spiritual, subject, educational content of the student's activity and provides transformation of his educational cognitive activity in the social and practical ones.

Key words: professionally significant qualities of the future teacher-philologist's personality, determinants of pedagogical activity, humanistic education, contextual training.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДОЗВІЛЛЕВА ПРАКТИКА ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті узагальнено набутий досвід та окреслено перспективи подальшого проведення організаційно-дозвіллевої практики як невід'ємної складової професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Визначено мету, основні завдання практики, уміння та навички, якими мають оволодіти майбутні соціальні педагоги. Схарактеризовано основні етапи підготовки студентів до проходження організаційно-дозвіллевої практики.

Ключові слова: організаційно-дозвіллева діяльність, професійна підготовка, навчальна практика, дитячий оздоровчий заклад.

Проблеми якісної фахової підготовки студентів у всі часи були предметом пильної уваги в дослідженнях науковців. У педагогіці вищої школи постійно триває активний пошук шляхів удосконалення особистісного та професійного розвитку майбутніх педагогів.

У сучасній науці різним аспектам проблеми професійної підготовки соціальних педагогів присвячені праці багатьох дослідників, зокрема, теоретико-методологічним основам професійної підготовки соціальних педагогів у системі вищої освіти (О. Безпалько, В. Бочарова, Л. Завацька, І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, Г. Лактіонова, Л. Міщик, В. Поліщук та ін.); практичним аспектам професійної підготовки (Р. Вайнола, М. Галагузова, В. Симонович та ін.); формуванню професійно-етичної культури (І. Зверева, Г. Лактіонова, О. Пономаренко); готовності до професійної діяльності (В. Сластьонін). Здійснена також низка досліджень з питань підготовки фахівців для різних сфер соціально-педагогічної діяльності: до виховної діяльності в умовах оздоровчого табору (Л. Пундик), до організації освітньо-дозвіллевої діяльності учнівської молоді (С. Пашенко), до роботи в студентському середовищі (Є. Адамчук), з учнівською молоддю (С. Харченко).

Сучасні науковці розглядають різні аспекти професійного становлення майбутнього спеціаліста, спільним для них є виділення фахової підготовки як одного з основних шляхів досягнення студентом професіоналізму. Важливим компонентом професійної підготовки студентів є практика, яка є закономірним підсумком методичної підготовки спеціаліста [2]. Питання організації та проведення різних видів практик досліджували Н. Заверико, С. Кара, М. Козій, Ларіонова, О. Мельник, Л. Соловійова та ін.

Мета статті – висвітлити напрями організації соціально-значущої діяльності майбутніх соціальних педагогів.

Практика – одна з найважливіших складових професійної підготовки будь-якого спеціаліста. Вона дає змогу студенту практично спробувати власні сили в обраній професії, навчитися застосовувати в професійній діяльності знання, вміння, набуті під час навчальних занять. Особливо це важливо при оволодінні професіями сфери “людини – людина”. Метою педагогічної практики є навчити студентів творчо застосовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, набуті при вивченні психолого-педагогічних дисциплін [5].

У системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів значне місце посідає організаційно-дозвілєва практика, яка проходить у дитячих оздоровчих центрах і таборах. Її значущість зумовлена низкою чинників: цілемотиваційним (відображає прагнення студентів до спілкування з дітьми, бажання допомогти в їх розвитку й становленні); виховної спрямованості (прагненням створити розвивальне виховне середовище); виховної вмілості (бажанням набути практичні вміння та навички, застосовувати теоретичні знання на практиці) тощо.

Літня педагогічна практика має свою специфіку, що виявляється в цілях і завданнях, змісті, методах та організаційних формах роботи в дитячому оздоровчому таборі, комплектуванні дитячих загонів, плануванні виховної роботи загонів вожатих.

Основною метою практики є організація соціально значущої діяльності дітей в умовах літнього оздоровчого табору.

Завдання практики:

- сформуванню й розвинути в студентів уміння та навички самостійної роботи з тимчасовим дитячим і юнацьким колективом в умовах літніх канікул;
- допомогти оволодіти різними формами й методами індивідуальної та групової соціально-педагогічної діяльності в умовах літнього табору на основі аналізу психолого-педагогічних характеристик кожної дитини;
- допомогти оволодіти технологією організації та проведення творчого дозвілля дітей;
- сприяти набуттю вмінь створювати творчу атмосферу діяльності дитячого колективу та дружні міжособистісні взаємини в ньому;
- допомогти оволодіти навичками індивідуальної виховної роботи з дітьми й підлітками, які мають проблеми міжособистісного спілкування, навичками соціального навчання;
- розвивати відповідальне й творче ставлення до проведення соціально-педагогічної роботи з дітьми й підлітками;
- сприяти формуванню вмінь встановлювати професійно-етичні відносини з колегами.

Крім того, цей вид практики певним чином є апробацією знань, умінь і навичок, набутих під час вивчення курсів “Соціальна педагогіка”, “Теорія та історія соціального виховання”, “Технології соціально-педагогічної роботи”, “Соціально-педагогічне консультування”, “Соціальна

робота в сфері дозвілля” тощо. Літня організаційно-дозвіллева практика надає унікальну можливість демонстрації не тільки професійних, а й особистісних можливостей студента. Літній оздоровчий табір стає для нього не тільки місцем проходження практики, а й дієвим чинником особистісного становлення. Студенти стають повноправними членами педагогічного колективу табору, вступають у відносини з іншими його службами, адміністрацією, представниками підприємств та організацій, яким підпорядкований табір.

Робота соціального педагога в дитячих оздоровчих таборах має свої особливості, пов'язані зі специфікою завдань, що стоять перед ними: зміцнення здоров'я дітей, відпочинку й виховання в різноманітній захопливій для них діяльності, організованій на основі дитячого самоуправління. У таборах відносини дорослих і дітей будуються на взаєморозумінні та співробітництві. У таборі збираються вихованці різного віку й соціального стану [4]. Усе це передбачає дуже гарну підготовленість соціального педагога до роботи в дитячому виховному оздоровчому закладі. Він повинен знати норми харчування, інструкції з організації походів, ігор, змагань, купання, запобігання нещасним випадкам, надання медичної допомоги. Головне – студент усвідомлює себе особою, на яку поширюється дія відповідних законодавчих документів і юридична відповідальність за життя та здоров'я дітей.

Багато фахівців у галузі організації дитячого дозвілля підкреслюють, що робота в таборі відповідальна й нелегка, а тому готуватися до неї треба завчасно. Незважаючи на те, що до навчальної програми студентів входять такі курси, як “Загальна й вікова психологія”, “Соціальна психологія”, “Соціальна педагогіка”, “Соціально-педагогічна робота в сфері дозвілля”, безпосередньо перед самою роботою студенти навчаються в школі вожатих, де досвідчені фахівці пропонують їм практичний інструментарій роботи з дітьми. Ці заняття є практичною підготовкою до майбутньої діяльності з вирішення конкретних виховних завдань у літніх дитячих таборах. Тактичним завданням школи є забезпечення підготовки студентів до роботи в ДОЦ на робочих місцях вожатих. Для розгляду пропонують такі питання: основні вимоги до організації діяльності вожатого; логіка розвитку табірної зміни; виховні можливості тимчасового дитячого колективу; організація дозвілля дітей; ігрова діяльність у таборі; самоврядування в таборі; охорона життя та здоров'я дітей; правові основи роботи педагога в дитячому оздоровчому закладі; методика організації фізкультурно-оздоровчої роботи; зміст та форми туристсько-краєзнавчої роботи; основи безпеки життєдіяльності дітей в оздоровчому таборі; методика організації естетичного виховання на базі пісенного матеріалу; шляхи формування у вихованців оздоровчого табору елементарних технічних, трудових і художніх умінь і навичок.

Під час занять студенти виконують індивідуальні навчально-дослідні завдання у вигляді проектів, звітів, методичних розробок і рекомендацій

для впровадження в ДОЗ. Подаємо орієнтовний перелік тем: “Особливості планування виховної роботи в мікрогрупі”; “Створення системи табування для дітей старшого шкільного віку”; “Моделювання систем дитячого самоврядування в дитячому оздоровчому закладі (за вибором)”. Наприклад: “Казкова країна”; “Морська республіка”; “Піонерська дружина”; “Сонячна галактика”; “Острівець безпеки життєдіяльності”; “Гра в системі планування освітньо-виховних програм у дитячому оздоровчому закладі”; “Хобі-центри, гуртки, клуби, секції – система формування додаткових знань, умінь дітей в умовах оздоровчого дитячого закладу”; “Система дитячих доручень у тимчасовому дитячому формуванні, що діє в умовах дитячого оздоровчого закладу за законами дитячого громадського формування”; “Символіка, атрибутика дитячого оздоровчого закладу”; “Використання природно-кліматичних умов дитячого оздоровчого закладу в організації виховного процесу, програм”; “Система організації змагання загонів у дитячому оздоровчому закладі”; “Народні традиції, звичаї, обряди у виховному процесі дитячого оздоровчого закладу”; “Правове виховання в дитячому оздоровчому закладі”; “Система забезпечення дитячих оздоровчих закладів педагогічними кадрами”; “Програми підготовки студентських тимчасових загонів (з використанням чинних нормативно-правових документів)” тощо.

На заняттях школи вожатих студенти вчаться планувати й організувати виховну роботу, формулювати та визначати завдання (цілі) виховної роботи в педагогічній діяльності, педагогічно доцільно застосовувати різні засоби виховання, використовувати обґрунтовані форми й методи виховної роботи та специфіку роботи з тимчасовим дитячим колективом. На таких заняттях обговорюють, аналізують педагогічні явища й факти, з якими студентам доведеться зіткнутися під час роботи, а також набувають навичок і вмінь виявляти зв'язки, закономірності, залежності педагогічних явищ і фактів, осмислювати їх з позицій педагогічної теорії. Ці заняття в основному проходять у формі дискусії, вільного обміну думками, мозкових атак, вони забезпечують поглиблення, уточнення, детальне осмислення набутих знань, забезпечують формування соціально-педагогічної спрямованості мислення студентів.

У результаті проведеної роботи посилюється позитивне ставлення студентів до теоретичних знань. Під час підготовки до організаційно-дозвіллевої практики студенти проходять відпрацювання техніки певної системи вправ, проведення різних видів ігор, розв'язування педагогічних завдань, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, зокрема моделюється їх вирішення в дитячих колективах. Це своєрідна ділова гра, де створюється атмосфера невимушеності, дух взаємодії і взаємопідтримки, відчуття задоволення від змоги реалізувати набуті знання, проявити творчі уміння в новій, нетрадиційній навчальній ситуації. У процесі такої ділової гри студенти легко засвоюють загальнопедагогічні й методичні основи соціально-виховної роботи й застосовують їх у власній практичній діяльності.

Таким чином, студент, який планує працювати в ДОЦ, перед початком роботи вже:

- усвідомлює сутність і специфіку роботи дитячих оздоровчих центрів у сучасних умовах;
- знає психолого-педагогічні основи роботи з тимчасовими дитячими та юнацькими колективами;
- засвоїв основи професійно-педагогічної діяльності організатора роботи тимчасового дитячого чи юнацького об'єднання в умовах табору;
- засвоїв поняття таборової зміни, її основних етапів, логіку їх розвитку;
- володіє системою колективного планування, видами й формами в умовах ДОЦ;
- знайомий із системою самоврядування в житті тимчасового дитячого колективу в умовах табору;
- володіє методикою проведення тематичного дня-свята в роботі табору;
- вміє організувати спортивно-оздоровчу, народознавчу та пошуково-краєзнавчу роботу в умовах табору (зміст, форми й методи);
- володіє методикою організації гри в дитячих і юнацьких об'єднаннях в умовах ДОЦ;
- знайомий із специфікою проведення підсумкового періоду роботи табору.

Організаційно-дозвіллева практика є важливим етапом у становленні майбутнього соціального педагога, набутті життєвого й педагогічного досвіду. Це спосіб застосувати всі свої знання на практиці, набути необхідних життєво важливих та професійних умінь і навичок: сприяти входженню та успішній адаптації дитини в новому колективі, допомогти пристосуватися до нових тимчасових умов життя й відпочинку, навчити дітей ефективно спілкуватися та взаємодіяти між собою тощо [3].

Отже, після проходження практики студент повинен уміти:

- планувати соціально-педагогічну роботу, її етапи й засоби діяльності з досягнення конкретного результату з урахуванням інтересів і індивідуальних особливостей дітей;
- ставити конкретні завдання, спрямовані на вирішення проблем дитини;
- співвідносити групові та індивідуальні методи роботи, застосовувати їх;
- встановлювати педагогічно доцільні відносини, регулювати міжколективні та внутрішньоколективні відносини;
- здійснювати вибір засобів, методів і прийомів педагогічно компетентного втручання в кризових ситуаціях, які виникають у колективі дітей;
- організувати самоуправління в колективі й спрямовувати його діяльність, створювати умови для розвитку самодіяльності дітей і підлітків;

- організовувати соціально значущу діяльність дітей і підлітків;
- вести цілеспрямоване педагогічне спостереження, аналізувати його результати, проводити діагностику особистості дитини й колективу, корегувати свою діяльність;
- прогнозувати виховний результат;
- управляти собою й контролювати свої емоції в будь-якій ситуації.

Суттєве значення для формування професійних умінь соціального педагога й усвідомленого засвоєння теорії має теоретичне осмислення практичного досвіду після активної практики в оздоровчих таборах. Це надзвичайно важливий момент у діяльності майбутнього соціального педагога, адже кожний студент має усвідомити, що ті засоби соціально-виховного впливу, які він використовує сьогодні, можуть бути неефективними завтра й не дати прогнозованого результату [1].

Після проходження організаційно-дозвілєвої практики на підсумковій конференції студентам пропонується відповісти на питання щодо їхньої роботи в дитячих оздоровчих таборах:

- У чому полягає своєрідність сучасного літнього оздоровчого табору?
- Залежно від яких вимог визначається зміст табірної зміни?
- Які основні педагогічні вимоги до організації дозвілля дітей? Чи виконуються вони в тому таборі, де Ви були на практиці?
- Якого позитивного досвіду Ви набули під час цієї педагогічної практики?
- Які знання, одержані під час вивчення теоретичних курсів, стали Вам у нагоді в період роботи з дітьми?
- Яких знань, умінь і навичок Вам бракувало в роботі з дітьми?
- Яка підтримка (теоретична, методична, емоційна) була Вам найбільш необхідна з боку ВНЗ та бази практики під час Вашої роботи? Чи була вона Вам надана в необхідному обсязі?
- Які міжособистісні проблеми виникли в педагогічному колективі табору? Які етичні правила важливі для відносин між колегами?
- Виявлення яких людських якостей, насамперед, потребує від спеціаліста робота з дітьми? Чи притаманні Вам ці якості? Чи вдалося Вам виявити їх у роботі з дітьми?
- Чи згодні Ви з оцінкою Вашої роботи, зробленою адміністрацією ДОЦ, та наданою Вам з місця проходження практики характеристикою?
- Чи вважаєте Ви, що в подальшому зможете (не зможете) працювати з дітьми?
- Ваші зауваження й пропозиції щодо організації з проведення практики.

Висновки, які роблять студенти після практичної діяльності в літніх таборах, дають нам змогу зробити такі узагальнення та рекомендації: практично життя в таборах є набагато складнішим від моделі, яку вони усвідомлюють собі в аудиторії, соціально-виховна діяльність потребує

різномісній підготовки соціального педагога, вміння працювати в нестандартних умовах і ситуаціях.

Висновки. Таким чином, практика, як і увесь цілеспрямований навчальний процес, дає студентам можливість застосувати в практичній діяльності теоретичні знання в галузі соціального виховання, соціального середовища й управління соціально-педагогічними явищами, надає можливість зосередитися на вирішенні виключно практичних соціально-педагогічних завдань з дозвіллевою та оздоровчою специфікою. Її особливість зумовлена високим рівнем самостійності студентів на практиці, оскільки вони стають повноправними учасниками педагогічного процесу з високою мірою відповідальності за власні дії, життя й безпеку дітей. Крім того, уперше студенти на тривалий час потрапляють у ситуацію безпосереднього спілкування з дітьми. Літня практика дає змогу студентам повною мірою виявити свої творчі можливості й реалізувати на практиці здобуті знання, самостійно вирішувати педагогічні проблеми, які виникають, розвивати особистісні й професійні якості та вміння. У майбутніх соціальних педагогів формується система установок щодо майбутньої професії, спрямованість на певний напрям соціально-педагогічної діяльності.

Список використаної літератури

1. Матвійчук Н.С. Практика як важливий елемент підготовки соціального педагога / Соціальна робота: теорія, досвід, перспективи : матеріали доповідей та повідомлень Міжнародної науково-практичної конференції / [за заг. ред. І.В. Козубовської, І.І. Миговича]. – Ужгород, 1999. – С. 58–62.
2. Поліщук В.А. Теорія і методика професійної підготовки в умовах неперервної освіти : монографія / [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Тернопіль : ТНПУ, 2006. – 424 с.
3. Практическая подготовка социальных педагогов : учеб.-метод. пособ. / Т.П. Михневич, В.В. Мартынова, В.Н. Клипинина, А.П. Лаврович. – Минск, БГПУ, 2002. – 94 с.
4. Пундик Л.Є. Зміст і форми діяльності студентів як соціальних педагогів у літніх таборах / Л.Є. Пундик // Соціалізація особистості : зб. наук. пр. – К. : НПУ, 2000. – Вип. 1. – С. 205–211.
5. Хомич Л.О. Сучасні види педагогічних практик / Л.О. Хомич // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С. 4–9

Стаття надійшла до редакції 14.02.2014.

Турская О.В. Организационно-досуговая практика как неотъемлемая составляющая профессиональной подготовки будущих социальных педагогов

В статье обобщается имеющийся опыт и обозначаются перспективы дальнейшего проведения организационно-досуговой практики как неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Определяются цель, основные задачи практики, умения и навыки, которыми должны овладеть будущие социальные педагоги. Дается характеристика этапов подготовки студентов к прохождению организационно-досуговой практики.

Ключевые слова: *организационно-досуговая деятельность, профессиональная подготовка, учебная практика, детское оздоровительное учреждение.*

Turskaya O. Organizational leisure practices as an integral part training future social pedagogues

The article summarizes experiences and perspectives of further organizational and leisure practices as an integral part of training future social pedagogues author defines the purpose, the basic tasks of practice, describes the skills that need to master future social workers. Feature of practice due to the high independence of students, as they become full participants in the pedagogical process with a high degree of responsibility for their actions, life and safety of children.

The characteristic of the stages of preparation of students to undergo organizational and leisure practice. Says that saving health center is not only a place of practice, but also the factor of personal formation of the future social pedagogue.

Analysis of the specificity of tasks that are put before the student teachers: children's health, recreation and education in a variety of activities concerned, which is organized on the basis of the children's self. Summer practice allows students to fully express their creativity and to put into practice the knowledge gained, to decide pedagogical problems that arise, develop personal and professional qualities and skills. In the future, a system of social pedagogues settings for future profession, aimed at determining the direction of social and educational activities.

Key words: *organizational and recreational activities, vocational training, educational practice, children's health center.*

ПРОФЕСІЙНЕ СПРЯМУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено можливості неперервної освіти як основоположного принципу освітньої системи та напрямів виходу на нову якість підготовки фахівця в плані його володіння іноземною мовою (переорієнтація навчальних програм і матеріалів на тісніший зв'язок із спеціальністю і постійне врахування вимог, що висуваються до фахівців). Обґрунтовано роль ситуативних вправ на спеціально відібраному мовному матеріалі для входження майбутніх фахівців у професійне комунікативне середовище. Виявлено особливості забезпечення професійного спрямування вивчення іноземної мови в умовах неперервності освіти та роль стійкої мотивації особистості до навчання, професійного зростання та професійної діяльності на основі самостійного засвоєння. Показано, що програма з іноземних мов повинна не лише включати професійно спрямовану тематику, а й орієнтуватися на міжпредметні зв'язки та розроблятися з урахуванням профілю факультетів, а навчання іноземних мов у вищому технічному навчальному закладі має бути функціональним і професійно орієнтованим.

Ключові слова: професійне спрямування, іноземна мова, неперервна освіта, вищий технічний навчальний заклад.

На сучасному етапі одним з найбільш ефективних механізмів становлення майбутнього фахівця є його професійне зростання, актуалізоване у процесі розвитку мотивації до неперервної освіти. Неперервна освіта перестає бути лише одним з аспектів освіти і перепідготовки; вона стає основоположним принципом освітньої системи й участі в ній особистості впродовж усього неперервного процесу навчальної діяльності. Це зумовлює необхідність розвитку “суспільства, заснованого на знанні” (knowledge-based society), тобто інформація, знання особистості, а також мотивація до їх постійного оновлення, вміння і здібності, необхідні для цього, стають вирішальним чинником його розвитку” [5, с. 3]. Один з напрямів виходу на нову якість підготовки фахівця в плані його володіння іноземною мовою – це переорієнтація навчальних програм і матеріалів на тісніший зв'язок із спеціальністю й постійне врахування вимог, що висуваються до фахівців, які працюють у конкретній галузі [3, с. 217].

Науковці досліджують проблему неперервної підготовки фахівців для багатьох спеціальностей. Спільною для цих досліджень є думка про необхідність створення єдиної системи підготовки фахівців. У таку систему дослідники вносять різні складові: від профільної школи до курсів підвищення кваліфікації фахівців [6]. Запропоновані системи відрізняються початковою та прикінцевою складовими, залишаючи обов'язковою спеціальну освіту (бакалавр, магістр). Вибір системи залежить від мети й рівня акредитації навчального закладу.

Проблеми неперервної освіти були предметом дослідження таких учених, як С. Архангельський, А. Владиславлев, В. Зінченко, В. Кремень, Ю. Кулюткін, А. Новиков, В. Онушкін та ін. Питанням професійної спрямованості навчання теж присвячено низку праць (С. Гончаренко, Г. Гуртов, О. Дубинчук, Є. Ільїн, Е. Пелешок, М. Сорокін та ін.). Водночас, незважаючи на значну кількість досліджень з проблеми, питання становлення і розвитку принципу професійної спрямованості в процесі вивчення іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах в умовах неперервної освіти не було предметом спеціального дослідження.

Метою статті є виявлення можливостей професійної спрямованості навчання іноземної мови у вищих технічних навчальних закладах в умовах неперервної освіти.

Професійний аспект у викладанні іноземної мови завжди посідав провідне місце в навчальних програмах немовних ВНЗ: “не загальна мовна компетенція, а професійно орієнтована мовна компетенція” – так можна окреслити головну ідею всієї навчально-методичної літератури. На жаль, сучасний стан підготовки тих, хто вступає до ВНЗ, надзвичайно ускладнює виконання цього завдання, оскільки професійно орієнтоване навчання може здійснюватися саме на базі добре сформованих навичок загальної мовної компетенції, володіння базовим лексичним і граматичним матеріалом” [2, с. 210]. Тому сьогодні більший інтерес виявляється до підвищення ролі іноземної мови в діяльності випускників технічних університетів та інститутів, зокрема підготовці наукових оглядів, доповідей, анотацій, рефератів, курсових та дипломних проектів.

Випускникам ВНЗ необхідні вміння аналізувати та творчо сприймати фахову технічну й науково-технічну інформацію з іншомовних джерел, документації світових стандартів, використовувати їх у своїй роботі за фахом, брати участь в обговореннях, дискусіях, обміні інформацією професійно-технічного, науково-технічного та ділового змісту; виконувати роботи з перекладу письмової і тлумачення усної мовної комунікації в роботі проблемних груп, робочих колективів, комісій міжнародного значення [1, с. 77]. Іноземна мова, інтегруючись із технічними науками, матеріальним виробництвом та підприємництвом, переростає у продуктивну силу, резерв соціально-економічного розвитку суспільства.

У сучасних умовах широкого розвитку міжнародних зв'язків навчання іноземної мови на матеріалах спеціальності має велике значення. Розвиток усіх галузей науки абсолютно неможливий без регулярної й цілком надійної наукової інформації. Вивчення іноземних мов у технічному ВНЗ – засіб глибшого ознайомлення з різноманітною інформацією [4, с. 14]. Сучасний спеціаліст повинен знати про досягнення науки і техніки у своїй країні й за кордоном, уміти відібрати потрібну інформацію із зарубіжної періодики та критично оцінити її, прореферувати чи проанотувати прочитану іноземною мовою статтю, виступити з повідомленням чи доповіддю

на конференції тощо. Нині при підготовці фахівців особливу увагу приділяють інтеграції професійної освіти з іншомовним навчанням.

Для сучасного фахівця особливого значення набуває як уміння виокремлювати та переконливо подавати найбільш значущу інформацію, так і здатність формувати міжособові відносини на діловому рівні. При цьому наявні значні суперечності між кінцевою метою навчання та методологічною базою, що є в розпорядженні викладачів, включаючи навчальні посібники. Варіантами вирішення проблеми якості підготовки фахівця є вдосконалення освітніх програм і освітніх технологій, а також безперервна освіта. Необхідно забезпечити перехід до плюралізму, різноманіття курсів і форм навчання іноземної мови.

Здатність виразити свої думки іноземною мовою як на загальні, так і на професійні теми передбачає уміння вибрати необхідний мовний зразок і його лексичне наповнення у зв'язку з швидкозмінними умовами спілкування. При підборі вправ на перше місце висувається вимога ситуативності, тобто максимального наближення процесу навчання до умов реальної комунікації.

Саме ситуативні вправи дають викладачам змогу навчати студентів спілкуванню на спеціально відібраному мовному матеріалі. Змістом таких вправ повинні бути реальні життєві ситуації. Крім тренування мовного матеріалу, ситуативні вправи розвивають в учнів мотиваційну готовність до мовної діяльності, сприяють її цілеспрямованості. Таким готується входження майбутніх фахівців у професійне комунікативне середовище.

Разом з традиційним курсом навчання студенти повинні мати можливість вибирати різні спецкурси з метою отримання поглиблених знань з іноземної мови в межах спеціальності, що вивчається. Маємо на увазі не тільки сферу професійної лексики (заглиблення у спеціальність), а й норми ділового етикету, діловодство, бізнес-курс тощо.

Особливу увагу слід приділити навичкам аналізу і створення різних типів академічних текстів і документів, необхідних для участі в міжнародних програмах і проектах. При презентації матеріалу у вигляді студентських доповідей, інтерв'ю, бесід розвивається уміння відокремити на слух головну інформацію, отримати конкретні відомості в потоці мови [7]. Рівень професійної компетенції майбутнього фахівця безпосередньо залежить від обсягу нагромаджених знань, від його здібностей поповнювати свій багаж новою професійно цінною інформацією. Навички, набуті у ВНЗ, допоможуть фахівцям поглиблювати свої знання в процесі трудової діяльності.

Неперервна освіта є освітою впродовж життя, цілеспрямованим здобуттям особистістю знань, умінь і навичок у навчальному закладі та шляхом організованої самоосвіти, що надає можливість постійно задовольняти потреби особистості й суспільства в освіті. Метою неперервної освіти є підтримка необхідного рівня загальної культури, загальноосвітньої та професійної підготовки особистості. Неперервна освіта виконує діагностичну,

адаптаційну, пізнавальну, розвивальну, виховну, культурологічну, компенсаторну функції. Вона є цілісним процесом, який містить освіту базову (підготовче навчання та виховання, що хронологічно передують діяльності у професійній сфері) та післябазову (попереднє чергування навчальної діяльності в системі спеціально створених освітніх закладів з професійною діяльністю).

Неперервна освіта передбачає не тільки неперервне засвоєння знань особистістю та неперервний педагогічний вплив на неї з боку інших суб'єктів, а й зв'язок навчальної діяльності із суспільно-практичною. Звідси випливає важливий висновок, що необхідно розвивати стійку мотивацію особистості до навчання, професійного зростання та професійної діяльності, здійснювати підготовку студентів до неперервної освіти на основі самостійного засвоєння цінного для особистості досвіду людства, тобто самоосвіти.

Професійне зростання студента є динамічним, неперервним процесом розгортання його особистісного потенціалу, потенційних можливостей, заснованих на внутрішній потребі в освіті, процесом удосконалення його особистості: загальнокультурних і фахових знань; системи інтелектуальних і практичних умінь та навичок; досвіду творчої діяльності; розвинених особистісних і професійно значущих якостей.

Результатом професійного зростання студента є позитивна динаміка рівня сформованості професійної компетентності, яка є інтегративним особистісним утворенням, що включає динамічну систему знань, умінь і якостей, яка впливає на ефективність як навчальної, так і подальшої професійної діяльності, орієнтована на постійне систематичне самовдосконалення [5, с. 8]. Мотивація професійного зростання студентів у процесі неперервної освіти є сукупністю їхніх стійких мотивів і спонукань, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного і гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні, здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього маршруту впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця.

Програмна підготовка з іноземної мови охоплює різні види роботи з мовою, наприклад: ознайомлення з текстом, оглядове читання, пошукове читання, аналіз та перекладацька робота, скорочення тексту, складання плану, короткого повідомлення, діалогу, анотування, реферування, підготовка оглядової доповіді за темами, рекомендованими програмою ВНЗ або додатковою літературою. Програма з іноземних мов включає професійно спрямовану тематику, орієнтується на міжпредметні зв'язки, будується з урахуванням профілю факультетів.

Успішне оволодіння програмою з іноземної мови надає можливість нашим студентам проводити науково-теоретичну та експериментальну роботу з використанням іншомовної оригінальної професійної літератури за

фахом, брати участь в іншомовній усній та письмовій фахових комунікаціях [1, с. 77]. Новий, критичний і конструктивний, погляд на проблеми та завдання лінгвістичної підготовки дав змогу ввести в навчальний процес спецкурс з іноземних мов за фахом та спецкурс “Ділова іноземна мова”, а також спецкурс у системі підготовки магістрів. Хоча кожний з них розрахований на свого слухача, має свої певні цілі та завдання, різну мотивацію та сферу використання лінгвістичних знань та вмінь, сукупне значення введення цих спецкурсів важко переоцінити. Вони надають суттєвих можливостей розширити базу мовної підготовки спеціалістів.

Необхідними для опанування цього спецкурсу є вміння читати, перекладати, конспектувати, реферувати та анотувати фахову технічну, наукову, ділову та рекламну літературу; працювати з довідниковими посібниками іноземною мовою, галузевими реферативними виданнями; виконувати переклади своїх висновків, резюме, формулювань оглядового та описового характеру на іноземну мову; повідомляти іноземною мовою про виконану роботу, її результати та свої висновки.

Поряд з викладеним, застосування завдань і прийомів, які стимулюють мислення студентів, дає змогу на заняттях з іноземної мови створити передумови для формування інженерно значущої розумової діяльності й операцій, що здійснюються при вивченні спеціальних предметів, чи забезпечити додаткову практику для вже сформованих дій.

На заняттях з іноземної мови, особливо в процесі навчання читання, можливе формування навичок і вмінь, що конкретно зазначені у кваліфікаційних характеристиках спеціаліста, наприклад: інженер повинен володіти “... раціональними прийомами пошуку і використання науково-технічної інформації”.

У професійній діяльності спеціаліст із вищою технічною освітою дуже часто виступає не тільки як читач, а й як споживач інформації, його звернення до літератури викликане необхідністю опрацювання інформації, якої не вистачає для прийняття рішення в певній проблемній ситуації. В умовах інформаційного вибуху перед спеціалістом постає завдання не тільки швидкого сприймання й опрацювання інформації, а й проблема її пошуку та відбору, для чого необхідно швидко і правильно обрати друковане джерело та найбільш цінну в конкретній ситуації інформацію [4, с. 13]. Останнім часом усе чіткіше окреслюється тенденція переорієнтації вищої освіти з інформаційної на методичну, коли перед вищою школою ставиться завдання не тільки і не стільки надання майбутньому спеціалісту певної суми знань, скільки озброєння його способами вирішення завдань, які входять до його компетенції.

Маючи комунікативну спрямованість і двосторонній зв'язок як із суспільними, так і зі спеціальними дисциплінами, предмет “Іноземна мова” робить свій внесок у виховання особистості майбутнього спеціаліста. Вивчення іноземної мови розширює кругозір та ерудицію студентів, розвиває інтерес до професії, підвищує їх культурний рівень, що також є однією з

вимог кваліфікаційних характеристик. Плодотворне навчання іноземної мови, яке досягає кінцевих результатів, що задаються типовою програмою для немовних ВНЗ, у тому числі технічних, неможливе за умови оптимального співвідношення загальноосвітніх, гуманітарних напрямів навчання з практичними завданнями розвитку розумової діяльності на різних її рівнях.

Водночас у практиці викладання далеко не повністю реалізується гуманітарний аспект іноземної мови, її багатий ідейно-виховний потенціал, мало використовуються досягнення мовознавства, літературознавства, етнографії, країнознавства, різноманітних видів мистецтв; не завжди достатньою мірою робиться акцент на те, що будь-яка діяльність спеціаліста, і технічного в тому числі, повинна бути, перш за все, гуманною та моральною.

Нині відкриваються реальні можливості впливу на формування особистості того, хто навчається, тих рис і умінь, які необхідні в майбутньому, за допомогою вибору й організації дій, що пропонуються і які при викладанні іноземної мови набувають форми різноманітних вправ.

Таким чином, можливе встановлення міжпредметних зв'язків не тільки на рівні фактичної інформації, набутої при читанні, а й на рівні виконуваних студентами дій та операцій. У цьому випадку предмет "Іноземна мова" може додатково побічно впливати на формування необхідних інженеру професійних умінь, передбачених кваліфікаційними характеристиками.

Висновки. Таким чином, неперервна освіта є основоположним принципом навчання, зокрема у вищих технічних навчальних закладах. Підвищення якості володіння іноземною мовою майбутніми інженерами потребує переорієнтації навчальних програм і матеріалів на тісніший зв'язок із спеціальністю та постійне врахування вимог, що висуваються до фахівців. Важливу роль у процесі навчання відіграє використання ситуативних вправ на спеціально відібраному мовному матеріалі для входження майбутніх фахівців у професійне комунікативне середовище. Програма з іноземних мов повинна не лише включати професійно спрямовану тематику, а й орієнтуватися на міжпредметні зв'язки та розроблятися з урахуванням профілю факультетів.

До подальших напрямів дослідження належить виявлення можливостей професійного спрямування у вивченні іноземної мови для студентів конкретних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Акмалдінова О.М. Іноземна мова як навчальна дисципліна в системі сучасної вищої технічної освіти / О.М. Акмалдінова, О.О. Письменна // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – 2001. – Вип. 29. – С. 77–80.
2. Ганиш Е.Г. Рівневий підхід до викладання іноземної мови професійного спілкування у технічному вузі / Е.Г. Ганиш // Проблеми та перспективи розвитку транспортних систем: техніка, технологія, економіка і управління : тези доп. першої наук.-практ. конф. – К. : КУЕТТ, 2003. – С. 210.

3. Дегтяренко Л.Н. Научно-методическое основание профессионально ориентированного обучения иностранным языкам / Л.Н. Дегтяренко, Л.Д. Щербакова // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців : зб. наук. ст. – К. : Київ. ін-т туризму, економіки і права, 2000. – 362 с.

4. Карнаухова Л.М. Місце дисципліни “Іноземна мова” в кваліфікаційних характеристиках спеціаліста технічного профілю / Л.М. Карнаухова // Наука і сучасність : зб. наук. пр. – К., 1998. – С. 11–17.

5. Поляков А.О. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / А.О. Поляков. – Харків, 2008. – 265 с.

6. Романишина Л.М. Теоретичні основи неперервної професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах / Л.М. Романишина, Н.Д. Островська, С.М. Марчишин // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 5.

7. Сумина В.Е. Интегративная функция иностранного языка в процессе профессионального образования / Сумина В.Е. // Проблемы интеграции гуманитарных, фундаментальных и профессиональных знаний в техническом образовании : матер. науч.-метод. конф. / [под ред. Н.И. Сысоева]. – Новочеркасск : Южн.-Росс. гос. тех. ун-т. 2001. – 249 с.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2014.

Цимбрило С.М. Профессиональная направленность изучения иностранного языка в условиях непрерывного образования

В статье освещены возможности непрерывного образования как основополагающего принципа образовательной системы и направлений выхода на новое качество подготовки специалиста в плане его владения иностранным языком (переориентация учебных программ и материалов на более тесную связь со специальностью и постоянный учет условий, предъявляемых специалистом). Обоснована роль ситуативных упражнений на специально отобранном языковом материале для вхождения будущих специалистов в профессиональную коммуникационную среду. Обнаружены особенности обеспечения профессионального направления изучения иностранного языка в условиях непрерывного образования и роль стойкого мотивирования личности к учебе, профессиональному росту и профессиональной деятельности на основе самостоятельного усвоения. Показано, что программа изучения иностранных языков должна не только включать профессионально направленную тематику, а также ориентироваться на межпредметные связи и разрабатываться с учетом профиля факультетов, а обучение иностранным языкам в высшем техническом учебном заведении должно быть функциональным и профессионально ориентированным.

Ключевые слова: профессиональная направленность, иностранный язык, непрерывное образование, высшее техническое учебное заведение.

Tsymbrylo S. Professional orientation of the foreign language study in the conditions of continuous education

The article substantiates the capabilities of continuous education as a basic principle of educational system. The professional aspect of the foreign language teaching as well as the increase of its role in the activity of the graduates of higher technical educational establishments are highlighted. The role of situational exercises based on specially selected linguistic material intended for entering of would-be specialists professional communicative environment is grounded. The peculiarities of providing professional orientation of the foreign language studying under the conditions of continuous education and the role of steady motivation of a personality for learning, professional growth and activity on the basis of independent mastering are highlighted. It is shown that a foreign language study syllabus should be

professionally oriented as well as directed into interdisciplinary ties. It should be compiled considering major subjects of a faculty. It is proved that the subject of "Foreign language" can influence acquiring and mastering professional language skills extremely important for a would be engineer which enable students to analyze and grasp scientific and technical information using it in their research work as well as participate in professional discussions, exchange scientific and business information, read abstracts journals, translate and annotate scientific literature, make reports at scientific conferences. The graduates of higher school are supposed to be able to establish interpersonal relationship at the business level. It is emphasized that foreign language integrating with technical sciences, material production and business is developing into a productive force and reserve of social and economical prosperity of society.

Key words: *professional orientation, foreign language, nepereryvnoe education, higher technical educational institution.*

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ТА ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті висвітлено погляди вчених на проблему культури здорового способу життя в педагогії, психології, філософії, медицині. Окреслено особливості процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення та до формування здорового способу життя в учнів.

Ключові слова: *здоровий спосіб життя, комплексний підхід, майбутній фахівець, особистість, професійна освіта, самовдосконалення, учитель фізичної культури, фізичне виховання.*

Одним із важливих напрямів розвитку національної системи освіти є формування в молодого покоління культури здорового способу життя, забезпечення міцного здоров'я особистості учня фізичними навантаженнями та педагогічними засобами. Майбутнє людини багато в чому залежить від того, наскільки успішно ще в шкільному віці були сформовані й закріплені в її свідомості навички здорового способу життя.

Цим підкреслюється актуальність порушеної проблеми, оскільки беззаперечною є необхідність пошуку нових шляхів, методів, форм, засобів формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення. Актуальність проблеми посилює соціальне замовлення суспільства, що вимагає системного та комплексного підходу до виховання культури здорового способу життя майбутніх учителів фізичної культури.

Метою статті є висвітлення й порівняння поглядів на проблему культури здорового способу життя в педагогії, психології, філософії, медицині; окреслення методичного забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Сучасне розуміння здорового способу життя в Україні полягає в подальшому розвитку національних традицій та їх взаємозумовленості гуманістичними й демократичними досягненнями світового співтовариства. Саме тому основні нормативно-правові та державні документи (Конституція України, Основи законодавства України про охорону здоров'я, Національна доктрина розвитку освіти у XXI столітті, Державні національні програми "Діти України" та "Планування сім'ї", комплексна цільова програма "Фізичне виховання – здоров'я нації", Указ Президента України "Про заходи щодо розвитку духовності, захисту моралі та формування здорового способу життя громадян України") визначають завдання, спрямовані на зміцнення здоров'я дітей і молоді, формування соціально активної, фізично здорової та духовно багатой особистості.

У положеннях Закону України “Про охорону дитинства”, крім напрямів державної політики та зобов’язань держави, подано систему умов, у яких має виховуватися дитина, а саме забезпечення атмосфери миру, гідності, взаємоповаги, свободи, рівності.

Згідно з резолюцією Генеральної Асамблеї ООН, здоров’я людини є єдиним критерієм доцільності та ефективності всіх без винятку видів її діяльності. Важливість цієї проблеми підкреслена Конституцією України, яка декларує найвищу цінність у державі – людину, її життя та здоров’я.

Сучасна наука нараховує близько 300 визначень поняття “здоров’я людини”, але наразі не існує загальноприйнятого трактування цього терміна. У міжнародній спільноті загальноприйнятим є визначення здоров’я у Преамбулі Статуту ВООЗ (1968 р.): “Здоров’я – це стан повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не лише відсутність хвороб або фізичних вад”.

Здоров’я визначають як динамічний стан організму людини, який характеризується високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний та соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням.

Дискусія серед науковців щодо визначення поняття “здоров’я” все ще триває. Слід зазначити, що в новій концепції здоров’я робоча група ВООЗ пропонує таке визначення цього поняття: це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення й задовольняти потреби, а з іншого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним.

Таким чином, здоров’я розглядають як ресурс, а не як мету життя людини. Схожим є науковий підхід В. Ананьєва (2006), який розуміє здоров’я як процес збереження й розвитку потенціалів людини, як процес максимально природної тривалості життя при високій якості життя, оптимальної працездатності та соціальної активності. Відповідно до цієї концепції, здоров’я – “одна з передумов для реалізації людиною життєвих цілей і завдань”.

Великий тлумачний словник сучасної української мови пропонує просту дефініцію здоров’я: стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи [5].

Висвітленню сутності проблем здоров’я та різних аспектів здорового способу життя присвячені наукові розвідки філософів, медичних працівників, соціологів М. Амосова, Г. Апанасенко, І. Брехмана, В. Войтенко, С. Громбах, В. Казначєєва, В. Колбанова, Н. Куїнджі, Ю. Лисицина, І. Муравова, В. Петленко, Г. Сердюковської, Л. Сущенко, А. Щедріної; психолого-педагогічні дослідження Г. Власюк, Г. Голобородько, М. Гончаренко, О. Дубогай, Г. Зайцева, С. Лапаєнко, В. Оржеховської, Л. Татарникової та ін.

Сучасна наука розглядає здоров’я особистості як складний феномен глобального значення, що містить філософський, соціальний, економічний, біологічний, медичний аспекти. Здоров’я особистості – індивідуальна й су-

спільна цінність, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з мінливим навколишнім середовищем. Тобто, згідно з уявленнями сучасної науки, здоров'я не є суто медичною проблемою.

Дослідники Г. Апанасенко та І. Муравов [2; 3; 10] використали системно-функціональний підхід до визначення здоров'я як динамічного стану найбільшого фізичного та психоемоційного (духовного) благополуччя, в основі якого лежить гармонійне співвідношення взаємопов'язаних функцій і структур, що забезпечується високим енергетичним рівнем організму за найменшої "ціни" адаптації його до умов життєдіяльності". Такий динамічний стан людини визначається резервами механізмів самоорганізації його системи (стійкістю до дії патогенних факторів і здатністю компенсувати патологічний процес), характеризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою вияву біологічних (виживання – збереження особистості, репродукція – продовження роду) та соціальних функцій.

Як бачимо, здоров'я перетинається з поняттям "психологічне благополуччя", а багато, особливо західних учених, ці феномени ототожнюють, а здоров'я визначають як благополуччя. У найширшому сенсі благополуччя – це багатофакторний конструкт, який являє собою складний взаємозв'язок культурних, соціальних, психологічних, фізичних, економічних і духовних чинників.

Розгляд здоров'я та благополуччя особистості не може бути відокремлений від способів досягнення цього благополуччя – поведінки й ставлення до здоров'я як ширшого феномену, що є системою індивідуальних зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або загрожують здоров'ю людей, а також певну оцінку індивідом свого фізичного та психічного стану; один з елементів поведінки самозбереження.

Учений В. Ананьєв визначає психологію здоров'я як науку про психологічні причини здоров'я, методи та засоби його збереження, зміцнення й розвитку. Дослідник розглядає здоров'я не як стан, а як процес збереження та розвитку фізіологічних властивостей, психічного й соціального потенціалів. Здоров'я в цьому випадку – процес максимально природної тривалості життя при високій якості життя, оптимальній працездатності й соціальній активності [1].

ВООЗ визначає здоров'я не тільки як відсутність психічних, фізичних дефектів, але також як повне фізичне, душевне та соціальне благополуччя. Західні вчені, які представляють *Health Psychology* – спеціальну психологічну дисципліну, сфокусовану на проблемах здоров'я, розглядають таке поняття, як *wellbeing* – благополуччя в широкому розумінні цього слова. Визначення здоров'я, дане ВООЗ, пропонує досліджувати різні стани суб'єктивного благополуччя: тілесне (соматичне), психічне, соціальне.

Суб'єктивне благополуччя – це загальне сприйняття людиною рівня свого благополуччя (самооцінка поточного здоров'я, перспективи здоров'я

в майбутньому, рейтинг інтенсивності, частоти, тривалості больових відчуттів). Також благополуччя може виступати у формі оцінного компонента емоційно забарвленого ставлення особистості до свого життя в усіх його проявах.

Отже, здоров'я – це одна з передумов для реалізації людиною життєвих цілей і завдань, у процесі якої кожна людина зустрічається з кризовими, перехідними ситуаціями, в яких вона знаходить у собі сили й ресурси для їх подолання. Поняття “здоров'я” не можна розглядати без тих конкретних форм поведінки, які дають людині змогу покращувати якість свого життя й ставлення до здоров'я як ширшого феномену.

Безпосередньо ставлення до здоров'я є системою індивідуальних, виборчих зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю людей, а також певною оцінкою індивідом свого фізичного і психічного стану; це – один з елементів поведінки самозбереження.

Спеціальні дослідження, проведені останніми десятиріччями минулого століття, довели, що однією з основних детермінант здоров'я є поведінка особистості, її спосіб життя, який разом з біологією людини, медичною допомогою та навколишнім середовищем є основними складовими, що визначають рівень здоров'я.

Як і будь-яке психологічне ставлення, ставлення до здоров'я містить три основні компоненти: *когнітивний* – характеризує знання людини про здоров'я; *емоційний* – відображає переживання людини, пов'язані зі станом її здоров'я; *мотиваційно-поведінковий* – визначає місце здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, особливості мотивації та поведінки у сфері здоров'я.

Відповідно до із цього, основними завданнями досліджень психології здоров'я повинні бути визнані такі: визначення базових понять; вивчення психологічних складових індивідуального здоров'я; дослідження й систематизація критеріїв психічного та соціального здоров'я; вивчення чинників, які впливають на ставлення до здоров'я.

З усіх чинників, які детермінують здоров'я, найбільше значення має спосіб життя людини як одна з найважливіших біосоціальних категорій, що інтегрує уявлення про певний тип життєдіяльності людини. Дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців доводять, що здоров'я людини перебуває в прямій залежності від її способу життя.

Спосіб життя – тип життєдіяльності людей, зумовлений особливостями суспільно-економічної формації. Основними параметрами способу життя є праця (навчання для підростаючого покоління), побут, суспільно-політична й культурна діяльність людей, а також різні поведінкові звички та прояви.

На думку Ю. Лисицина, спосіб життя – певний історично зумовлений тип вид життєдіяльності або певний спосіб діяльності в матеріальній та нематеріальній (духовній) сферах життєдіяльності людей. Спосіб життя

характеризується особливостями повсякденного життя людини, що охоплює її трудову діяльність, побутові форми використання вільного часу, задоволення матеріальних і духовних потреб, участь у суспільному житті, норми та правила поведінки [7].

Науковці С. Попов, Л. Сущенко, М. Гончаренко розглядали спосіб життя як біосоціальну категорію, що інтегрує певний тип життя людини та характеризується її трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної та громадської поведінки.

При аналізі способу життя необхідно розглянути різні його складники: професійну, суспільну, соціально-культурну, побутову та інші види діяльності. Серед основних виокремлюють соціальну, трудову й фізичну активність. Іншими словами, головним у способі життя людини є те, як живе вона (або соціальна група), якими є основні способи та форми життєдіяльності, її спрямованість. При цьому слід мати на увазі, що кожна із соціальних груп має свої відмінності в способі життя, свої цінності, установки, еталони поведінки тощо.

Будучи зумовленим значною мірою соціально-економічними чинниками, спосіб життя залежить від мотивів діяльності конкретної людини, особливостей її психіки, стану здоров'я та функціональних можливостей організму.

Як стверджує Д. Ністрян, здоров'я людини на 60% залежить від її способу життя, на 20% – від навколишнього середовища і лише на 8% – від медицини [12]. За даними ВООЗ, здоров'я людини на 50–55% визначається умовами та способом життя, на 25% – екологічними умовами, на 15–20% – генетичними чинниками і лише на 10–15% – діяльністю системи охорони здоров'я.

Під якістю життя розуміють ступінь комфорту в задоволенні людських потреб (переважно соціальна категорія). Стиль життя характеризує поведінкові особливості життя людини, тобто певний стандарт, під який підлаштовується психологія й психофізіологія особистості. Здоров'я людини, насамперед, залежатиме від стилю життя, який більшою мірою має персоніфікований характер і визначається історичними й національними традиціями (менталітет) та особистими схильностями (образ). Поведінка людини спрямована на задоволення потреб, а при більш-менш однаковому рівні потреб, характерному для цього суспільства, кожна особистість характеризується своїм, індивідуальним способом їх задоволення, тому поведінка людей різна й залежить, передусім, від виховання.

Дослідник С. Попов акцентував увагу на тому, що спосіб життя “значною мірою зумовлений соціально-економічними умовами, однак водночас багато в чому він залежить від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей її психіки, стану здоров'я й функціональних можливостей організму” [14].

Більшість західних дослідників визначають спосіб життя як широку категорію, яка включає індивідуальні форми поведінки, активність і реалізацію своїх можливостей у праці, повсякденному житті й культурних звичаях, властивих тому або іншому соціально-економічному устрою.

Здоров'я людини більше ніж на 50%, відповідно до різних джерел, залежить від її способу життя. Як зазначає О. Ващенко, здоров'я людини є одним із найважливіших показників економічного, соціального й морального благополуччя суспільства [4].

Водночас сучасні соціально-економічна та екологічна кризи в країні спричиняють значне погіршення здоров'я населення, особливо дітей. У словниках із соціології термін “здоров'я населення” визначено таким чином: стан, протилежний хворобі, повнота життєвих проявів людини; стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб або фізичних дефектів; природний стан організму, який характеризується його врівноваженістю з навколишнім середовищем та відсутністю будь-яких хворобливих змін; стан оптимальної життєдіяльності суб'єкта (особистості й соціальної спільності), наявність передумов та умов його всебічної та довготривалої активності у сферах соціальної практики; кількісно-якісна характеристика стану життєдіяльності людини та соціальної спільності [15].

Таким чином, здоров'я окремої людини характеризується повнотою прояву життєвих сил, відчуттям життя, усебічністю та довготривалістю соціальної активності й гармонійністю розвитку особистості. Необхідність здатності до пропаганди здорового способу життя й особливості професійно-педагогічної діяльності сучасного вчителя фізичної культури зумовлюють підвищену значущість формування готовності до професійного самовдосконалення. Для цієї професійної групи проблема професійного зростання особливо актуальна.

Підвищення кваліфікації є важливою ланкою безперервної професійної освіти фахівців, яка стимулює їхнє професійне зростання, що створює умови для актуалізації професійно-психологічного потенціалу особистості, забезпечуючи соціальний захист майбутнього вчителя фізичної культури шляхом підвищення його конкурентоспроможності на ринку праці.

Метою підвищення кваліфікації є актуалізація професійно-психологічного потенціалу фахівців. Досягнення цієї мети здійснюється в процесі вирішення таких завдань:

- мотивування саморозвитку, самоосвіти, професійного зростання, кар'єри;
- підвищення компетентності: соціальної, економічної, правової, спеціальної, екологічної тощо;
- розвиток психологічних властивостей, професійно важливих якостей, корекції професійних форм поведінки;
- розвиток аутокомпетентності (персональної компетентності) і коригування професійно-психологічного профілю фахівця;

- формування соціальної, професійної та персональної компетенції;
- забезпечення умов саморозвитку, самоосвіти й самоздійснення особистості.

Основні функції готовності до професійного самовдосконалення зводяться до таких:

1) діагностична – передбачає визначення нахилів та здібностей, виявлення рівня їх підготовленості та індивідуально-психологічних особливостей з метою забезпечення ефективності підвищення кваліфікації;

2) компенсаторна – пов'язана з ліквідацією прогалин в освіті, зумовлених недоотриманням знань майбутніх учителів фізичної культури, застарінням раніше здобутих знань, необхідністю більш глибокого оволодіння предметно-професійними та педагогічними знаннями й уміннями;

3) адаптаційна – розвиток інформаційної культури, навчання, самоосвіти, основ педагогічного менеджменту з метою орієнтації в діяльності;

4) пізнавальна – забезпечує задоволення інформаційних, професійних та інтелектуальних потреб особистості;

5) прогностична – розкриває творчий потенціал, виявляє їх можливості й готовність до професійно-педагогічної діяльності.

Професійне самовдосконалення пов'язане з поглибленням, удосконаленням і оновленням знань та умінь з навчальної дисципліни. Світові соціально-економічні й технологічні зміни висувають нові, сучасні вимоги до підготовки майбутніх учителів фізичної культури. У процесі професійного розвитку та становлення змісту підструктур відбувається їх взаємодія й інтеграція, що призводить до утворення інтегрованих професійних якостей (ключових кваліфікацій), які забезпечують конкурентоспроможність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку фахівця.

Підготовка майбутнього фахівця до самовдосконалення невід'ємно пов'язана з когнітивною сферою. Але традиційна когнітивно-орієнтована освіта вирішує, в основному, завдання формування знань, умінь і навичок, а розвиток та виховання учнів розглядається як “побічний продукт” процесу навчання. Таке навчання спрямоване на підготовку фахівця, а не професіонала. Когнітивна сфера – сфера психіки людини, пов'язана з пізнавальними процесами. Когнітивний розвиток – це процес формування та розвитку когнітивної сфери людини, зокрема її сприйняття, уваги, уяви, пам'яті, мислення й мови.

Сучасному суспільству у сфері фізичної культури потрібні саме професіонали. Професійна кваліфікація – це ступінь і вид професійної підготовленості, наявність знань, умінь та навичок, необхідних для виконання певної роботи. Ключові кваліфікації – загальнопрофесійні знання, вміння й навички, а також здібності та якості особистості, необхідні для виконання роботи з певної групи професій.

Ключові компетенції – це міжкультурні й міжгалузеві знання, вміння та здібності, необхідні для адаптації й продуктивної діяльності в різних професійних спільнотах.

Професійна кваліфікація визначає успішну діяльність за фахом і притаманна фахівцям. Ключові кваліфікації зумовлюють продуктивне здійснення інтеграційних видів діяльності й характерні для професіоналів. Ключові компетенції визначають універсальність, соціально-професійну мобільність професіоналів і дають їм змогу успішно адаптуватися в різних соціальних і професійних спільнотах.

На думку А. Маркової, до структури особистості професіонала входять: мотивація (спрямованість особистості та її види); властивості особистості (здібності, характер і його риси, психічні процеси й стани); інтегральні характеристики особистості (самосвідомість, індивідуальний стиль, креативність як творчий потенціал) [8].

Вирішальною ознакою професіоналізму майбутнього вчителя фізичної культури є його готовність до творчого вирішення педагогічних завдань. У реальній педагогічній діяльності важко відокремити норму від творчості. Здатність до творчості характерна не для всіх педагогів. Це – особлива риса особистості, здатної до самовдосконалення.

У професіоналізації особистості велика роль відводиться професійному самовдосконаленню та роботі над собою. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, яке передбачає свідому роботу з розвитку своєї особистості як професіонала: адаптування своїх індивідуально-психологічних особливостей до вимог педагогічної діяльності, постійне підвищення професійної компетентності й безперервний розвиток соціально-моральних та інших властивостей особистості.

В основі професійного самовдосконалення – суперечність між метою й мотивом. Зрушення мотиву на мету забезпечує потребу в самовихованні, яке є рушійною силою й джерелом самовдосконалення. Ця потреба впливає з усвідомлення своїх недоліків, бажання від них позбутися, аналізу причин, що їх викликають. Потреба педагога в самовихованні надалі підтримується особистими джерелами активності (переконаннями, почуттями обов'язку, відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства тощо). Усе це викликає систему дій із самовдосконалення.

Змістом професійного самовдосконалення повинні стати професійно важливі та значущі якості особистості. Основою самовдосконалення є самосвідомість або Я-концепція, тобто стійка система уявлень людини про саму себе, на основі якої вона формує самооцінку та будує свою взаємодію з іншими людьми.

Процес професійного самовдосконалення здійснюється в три етапи: самопізнання, самопрограмування й самовплив.

Перший етап самовдосконалення пов'язаний з глибоким вивченням майбутнім учителем фізичної культури вимог, що висувуються до обраної професії, осмисленням цих вимог і аналізом власної особистості та своєї

професійної діяльності. Професійне самопізнання передбачає виявлення особливостей вольового розвитку, вольової сфери, темпераменту й характеру, особливостей пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уваги, мислення). На етапі самопізнання доцільним буде використання різних тестів і методик з курсу психології.

Процес самопрограмування змін у своїй особистості являє собою матеріалізацію власного прогнозу про можливе вдосконалення своєї особистості. На основі практичної самооцінки рівня розвитку, сформованості тих чи інших позицій, що мають особливу цінність для педагогічної діяльності, педагог розробляє програму самовдосконалення. Поряд із програмою самовдосконалення можна скласти план роботи над собою: план-максимум на великий відрізок часу і план-мінімум (на день, тиждень, місяць).

Другий етап – етап реальних дій із самозміни. Засоби та способи самовпливу різноманітні й залежать від особливостей особистості та конкретних умов. Особливе місце в ряді засобів самовдосконалення посідають засоби саморегуляції. До них належать різні прийоми відключення, самовідволікання, розслаблення м'язів (релаксація), а також самопереконання, самонаказ, самоконтроль, самонавіювання.

Третій етап – етап самовпливу. Арсенал методів самовпливу різноманітний: самоаналіз, самоспостереження, самопримушування, самоконтроль, самохвалення, самопокарання, самоактивізація тощо. До зовнішніх чинників, що стимулюють процес самовиховання, належать педагогічний колектив, стиль керівництва школи та вільний час. Знання педагогом змісту, засобів, способів, форм самовиховання, володіння ними багато в чому визначають успіх педагога в професійному самовдосконаленні, розвитку власної особистості.

У зв'язку із цим проблема постійного вдосконалення шляхом самоосвіти й самовиховання набуває актуальності, зміст самоосвіти в конкретний період педагогічної діяльності майбутній учитель фізичної культури може визначити на основі самоаналізу своєї діяльності. На основі самоаналізу складають програму самоосвіти, де вказують перелік актуальних питань і список рекомендованої літератури з різних аспектів професійної підготовки.

Ефективність роботи із самоосвіти залежить від рівня оволодіння вміннями та навичками самостійної роботи, набутими в навчальному закладі. Велике значення має володіння раціональними прийомами й методами самостійної роботи з одержання знань і дидактичне перетворення отриманої інформації.

Шляхом самоосвіти доповнюють ті знання, яких майбутні фахівці фізичного виховання набувають у процесі навчальної та методичної діяльності в різних ланках системи підвищення кваліфікації. Роль самоосвіти педагогічних працівників незмінно зростає, і це стає, фактично, єдиною доступною формою підвищення кваліфікації в сучасних умовах. У про-

фесійному розвитку педагог прагне до ідеалу. У реальних умовах ідеального вчителя не існує, але вчені намагаються розробити модель професіонала. На думку Є. Климова [6], вона включає такі компоненти:

- властивості людини як цілого (образ світу, спрямованість, ставлення до зовнішнього світу, особливості прояву креативності, інтелектуальні риси індивідуальності, емоційність, професійні очікування, уявлення про своє місце в професійній спільності);
- праксис професіонала (специфічні риси, моторика, вміння, навички, дії);
- гнозис професіонала (специфічні риси, прийом, переробка та прийняття рішень, гностичні вміння, навички та дії);
- інформованість, знання, досвід, культура професіонала (специфічні риси, орієнтування в галузі науки й теоретичного знання, професійні знання);
- психодинаміка (інтенсивність переживань, швидкість їх зміни, навантаження й труднощі в цій професійній галузі);
- осмислення своєї віково-статевої належності у зв'язку з вимогами професії.

Висновки. Отже, для того, щоб виховати здорову націю, необхідно ще в шкільному віці формувати й закріплювати у свідомості дітей навички здорового способу життя, а зробити це може лише такий учитель фізичної культури, який постійно дбає про безперервне професійне й особистісне самовдосконалення, що забезпечує оптимальну продуктивність праці та неодмінну наявність особистісних компонентів. Саме таку готовність до самовдосконалення в майбутніх учителів фізичної культури покликана сформувати професійна освіта під час навчання студентів у вищому навчальному закладі. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

Список використаної літератури

1. Ананьев В.А. Концептуальные основы психологии здоровья: Психология здоровья / В.А. Ананьев. – СПб. : Речь, 2006. – Кн. 1. – 384 с.
2. Апанасенко Г.Л. О возможности количественной оценки здоровья человека / Г.Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1985. – № 6. – С. 55–58.
3. Апанасенко Г.Л. Физическое развитие: Методология и практика поиска критериев оценки / Г.Л. Апанасенко // Гигиена и санитария. – 1981. – № 12. – С. 51–53.
4. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'я зберігаючих технологій у навчально-виховному процесі / О. Ващенко, С. Свириденко // Здоров'я та фізична культура. – 2006. – № 8. – С. 1–6.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. В.Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2004. – 1440 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Изд-во “Институт практической психологии”; Воронеж : МОДЭК, 1996. – 400 с.
7. Лисицын Ю.П. Образ жизни как основа здоровья. Основы здорового образа жизни петербургского студента : учебник / [под ред. В.П. Соломина]. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд “Знание”, 1996. – 308 с.

9. Матрос Л.Г. Философско-методологические проблемы формирования здорового образа жизни / Л.Г. Матрос // Здоровье человека в условиях НТР: Методологические аспекты. – Новосибирск : Наука. Сиб. отд-ние, 1989. – С. 58–66.

10. Муравов И.В. Оздоровительные эффекты физической культуры / И.В. Муравов. – К. : Здоров'я, 1989. – 270 с.

11. Неделько В.П. Здоровье школьников и основные пути его дальнейшего укрепления : автореф. дис. ... д-ра мед. наук / В.П. Неделько. – К., 1975. – 58 с.

12. Нистрян Д.У. Некоторые вопросы здоровья человека в условиях научно-технического прогресса / Д.У. Нистрян // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев, 1991. – С. 40–63.

13. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя / В. М. Оржеховська // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 48. – С. 5–12.

14. Попов С.В. Валеология в школе и дома (О физическом благополучии школьников) / С.В. Попов. – СПб. : СОЮЗ, 1998 – 251 с.

15. Соціолого-педагогічний словник / [за ред. В.В. Радула]. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Шаповалова И.В. Подготовка будущих учителей физической культуры к самосовершенствованию и формированию основ здорового образа жизни: теоретический аспект

В статье освещены взгляды ученых на проблему культуры здорового образа жизни в педагогике, психологии, философии, медицине. Определены особенности процесса подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию и к формированию здорового образа жизни у учащихся.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, комплексный подход, будущий специалист, личность, профессиональное образование, самосовершенствование, учитель физической культуры, физическое воспитание.*

Shapovalova I. Preparation of future teachers of physical culture for self-improvement and formation of bases of a healthy way of life: theoretical aspect

The article deals with the scientific views on the problem of the culture of healthy lifestyle in pedagogy, psychology, philosophy, medicine; peculiarities in the process of preparation of future teachers of physical culture for professional self-improvement and formation of healthy lifestyle among students.

In the professionalization of personality big role for professional self-improvement and work on yourself. Experience of work is a prerequisite of professional self-education, which implies a conscious work on the development of his personality as a professional: adapting their individual psychological characteristics requirements to pedagogical activity, constant improvement of professional competence and continuous development of the socio-moral and other properties of the person.

Undeniable is the need to find new ways, methods, forms, the means of preparedness of future teachers of physical culture for professional self-improvement. The urgency of the problem increases social order of society, which requires a systematic and comprehensive approach to culture of a healthy way of life of future teachers of physical culture.

Key words: *healthy lifestyle, a comprehensive approach, future specialist, personality, professional education, self-improvement, a teacher of physical culture, physical education.*

ОСОБЛИВОСТІ ТА СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАТЕМАТИКІВ ПРИ ФОРМУВАННІ НАСТУПНОСТІ

У статті розглянуто й обґрунтовано особливості та специфіку організації навчальної діяльності студентів-математиків при формуванні наступності. Проаналізовано наступність на прикладі елементарної математики.

Ключові слова: навчальна діяльність, учні, студенти-математики, наступність у навчанні, школа, педагогічний ВНЗ.

Питання здійснення наступності між шкільною та вищою освітою на сьогодні набули в педагогічній практиці особливої актуальності, зміст якої полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі його елементи. Наступність розглядають як один із принципів неперервної освіти.

Організація та зміст процесу навчання в педагогічних ВНЗ, зокрема студентів-математиків, потребує застосування наступності. Після вступу до ВНЗ студент має адаптуватися в новому навчальному середовищі для того, щоб більш ефективно засвоювалися нові знання. Тому для забезпечення якісної освіти студентів-математиків необхідно більш удосконалено формувати наступність між шкільною та вищою математикою при організації навчальної діяльності в педагогічних ВНЗ.

Проведений нами аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури свідчить, що впродовж значного періоду розвитку педагогічної науки вчені активно проводять пошуки шляхів забезпечення наступності навчання в різних ланках системи освіти.

Аналіз наукової літератури свідчить про розробку проблеми неперервної освіти та наступності навчання, зокрема, вітчизняні та зарубіжні вчені досліджують такі проблеми: неперервна освіта (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, Б. Холмс); наступність навчання (А. Батаршев, С. Годник, С. Гончаренко, С. Делікатний, Ю. Кустов, О. Мороз, В. Хорошко); професійна підготовка вчителя у вітчизняній і зарубіжній школі (О. Абдулліна, О. Біда, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Кузьмінський, В. Лозова, С. Омеляненко, В. Радул, О. Савченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, О. Сухомлинська); формування готовності вчителя до педагогічної праці (Н. Гузій, М. Дяченко, Н. Кічук, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна); теорія освітніх систем та взаємодія їх окремих ланок (А. Алексюк, В. Безпалько); формування навчально-пізнавальної діяльності учнів і студентів (С. Орлов, В. Паламарчук, М. Садовий); проблема професійної підготовки вчителя математики (Є. Лодатко, Б. Таганов, О. Чашечникова, В. Шавальова); навчальна діяльність (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, А. Реан, В. Сластьонін та ін).

Мета статті – визначити та обґрунтувати особливості і специфіку організації навчальної діяльності студентів-математиків із застосуванням наступності.

Навчальний процес у вищій школі передбачає спільну діяльність студентів та викладачів. У навчальному процесі студент є суб'єктом пізнавальної діяльності, який, у свою чергу, визначає результат навчальної діяльності.

Навчальна діяльність є системою, яка включає в себе дві підсистеми: діяльність студента (учіння) та діяльність викладача і студента (навчання). Ця система складається з двох діяльностей: одна забезпечує передачу досвіду, а інша спрямована на засвоєння та вдосконалення цього досвіду [1, с. 134]. Її компонентами є: мотиви, навчальні цілі, навчальні дії, дії контролю й оцінки. Д. Ельконін зазначав, що навчальна діяльність “має спонукатися адекватними мотивами. Ними можуть бути лише ті мотиви, які безпосередньо пов'язані з її змістом, тобто мотиви набуття узагальнених способів дій, або мотиви власного зростання, власного вдосконалення” [2, с. 45].

Головною проблемою навчальної діяльності на сьогодні є те, що обсяг і зміст інформації, якою мають оволодіти студенти, постійно збільшується, а термін навчання незмінний. Усе це спонукає нас до вдосконалення та пошуку нових шляхів організації навчальної роботи студентів.

Виділимо основні особливості навчальної діяльності у ВНЗ:

- ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців;
- поглиблення старих та накопичення нових знань з певних предметів;
- поєднання навчального процесу з науковими дослідженнями;
- організація самостійної навчальної праці студентів тощо.

Отже, організація навчальної діяльності студентів у педагогічних ВНЗ є дуже складним явищем, яке потребує постійного вдосконалення.

Студенти математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ під час вивчення математичних дисциплін мають поглиблювати свої знання, які отримали в середній школі. Тобто тут наявний принцип наступності.

Наступність є основним принципом між середньою та вищою школою, тобто вона передбачає зв'язок усіх основних компонентів відповідних ланок освіти як по горизонталі, так і по вертикалі. При цьому “під горизонтальною наступністю розуміється міжпредметний зв'язок шкільного і вузівського курсів; по вертикалі – взаємозв'язок змісту, форм і методів навчання, послідовне наростання складності навчальної діяльності” [3].

Наступність передбачає осмислення навчального матеріалу на більш високому рівні, оновлення наявних знань, розкриття нових зв'язків.

Організація навчальної діяльності студентів при вивченні вищої математики, насамперед, передбачає визначення змісту навчання. Тобто ми говоримо про обґрунтований відбір математичних понять, тверджень, прийомів та методів міркувань, що сприяло б ефективному засвоєнню здобутих знань.

Зміст математичної освіти в педагогічних ВНЗ призначений дати глибоке теоретичне обґрунтування фундаментальним поняттям шкільного курсу математики, систематизувати та поглибити ті знання, які завершують основні змістові лінії цього курсу.

При визначенні змісту навчання вищої математики для студентів-математиків у педагогічних ВНЗ слід орієнтуватися не тільки на актуалізацію опорних знань студентів, а й дотримуватися принципу наступності навчання (М. Бурда, О. Дубинчук, В. Шавальова та ін.), що передбачає не тільки повторення навчального матеріалу, а й поглиблення та розширення знань, здобутих на попередньому етапі навчання [4]. Тобто наступність у навчанні математики студентів сприяє вдосконаленню їхніх знань і вмінь, перенесенню їх у нові, нестандартні умови, а отже, дає студентам можливість усвідомити власну спроможність досягати більш високого рівня в навчанні математики, що позитивно впливає на самооцінку та значно стимулює пізнавальну активність.

На нашу думку, саме в наступності виражається специфіка організації навчальної діяльності. Тобто навчальний процес необхідно організувати таким чином, щоб у результаті студенти здобули якісну освіту. Наступність сприяє адаптації студентів у вищих навчальних закладах, що є необхідною умовою для ефективного засвоєння знань.

На прикладі математичних спеціальностей у педагогічних ВНЗ ми можемо спостерігати недостатньо сформовану наступність між шкільною та вищою математикою. Наприклад, у курсі елементарної математики студенти недостатньо поглиблюють свої знання з математики, здобуті в школі. У цьому курсі спостерігається повторення, систематизація та узагальнення матеріалу, а от поглиблення не є чітко вираженим. Тому наступність у вивченні елементарної математики потребує подальших досліджень.

Звернемо увагу на функціональну змістову лінію, яка є однією з основних у шкільному курсі математики. Основним призначенням функціональної змістової лінії в шкільному курсі математики є формування специфічного типу мислення – функціонального. Цей вид мислення дає змогу людині бачити й досліджувати причинно-наслідкові зв'язки, аналізувати процеси і явища, прогнозувати їх поведінку в майбутньому, оптимізувати їхні параметри. Він передбачає сформованість багатьох загальнопізнавальних прийомів діяльності (аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація тощо) і разом із цим сприяє їх розвитку. Несформованість функціонального мислення є майже головною бідою значної частини студентів вищих навчальних закладів, оскільки функціональна спрямованість курсу вищої математики у вищій школі є безперечною. Ідеться не про суму знань, а про готовність до сприйняття на свідомому рівні ідей аналізу та їх застосувань, тому дуже важливою є саме наступність у вивченні функціональної лінії в школі та у педагогічних ВНЗ, а саме поглиблення матеріалу з погляду вищої математики.

Тобто ми розуміємо, що найбільш ефективно здійснюється наступність, якщо між вищим і загальноосвітнім навчальним закладом існують прямі зв'язки, які допомагають ліквідувати прогалини в змісті освіти та структурі навчального процесу.

Висновки. Отже, на нашу думку, організація навчальної діяльності студентів математичних спеціальностей є дуже непростим завданням. Ми вважаємо, що специфікою при організації навчального процесу в педагогі-

чних ВНЗ є формування наступності в навчанні. Наступність у підготовці майбутнього вчителя передбачає тісний зв'язок змісту, форм, методів та засобів навчання на різних його етапах. Результатом недостатньо сформованої наступності може бути неякісна освіта. У подальших дослідженнях ми плануємо розглянути дидактичні умови організації наступності при вивченні шкільного та вузівського курсу математики.

Список використаної літератури

1. Ильясов И.И. Структура процесса учения / И.И. Ильясов. – М. : МГУ, 1986. – 199 с.
2. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 84 с.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Деликатный К.Г. Преемственность в системе “школа – вуз” / К.Г. Деликатный. – К. : Знание УССР, 1986. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2014.

Штонда О.Г. Особенности и специфика организации учебной деятельности студентов-математиков при формировании преемственности

В статье рассмотрены и обоснованы особенности и специфика организации учебной деятельности студентов-математиков при формировании преемственности. Проанализирована преемственность на примере элементарной математики.

Ключевые слова: учебная деятельность, ученики, студенты-математики, преемственность в обучении, школа, педагогический вуз.

Shtonda O. Features and specificity of training activities students of mathematics in the formation of continuity

This paper discussed and justified and specific features of the organization of learning activities of students, mathematicians in the formation of succession. We also examined the continuity of the example of elementary mathematics. In our opinion, it is the continuity expressed specificity of training activities. That learning process should be organized in such a way that as a result, students receive a quality education. Continuity facilitates adaptation of students in higher education, which is essential for effective learning.

The organization of learning activities of students in higher mathematics studied primarily involves determining training content. So we are talking about a reasonable selection of mathematical concepts, propositions, techniques and methods of reasoning, which would facilitate effective learning acquired knowledge.

The example of mathematical skills in pedagogical universities, we can not observe the established continuity between school and higher mathematics. For example, in the course of elementary mathematics students not deepen their knowledge of mathematics acquired in school. In this course there is a repetition of systematization and generalization of the material, but deepening is not clearly marked. Therefore, continuity in learning elementary mathematics requires further research.

Thus, in our view, the organization of learning activities students mathematical skills are not easy tasks. We believe that while the specifics of the educational process in pedagogical universities is to create continuity in learning. Continuity in the preparation of future teacher a close relationship content, forms, methods and means of education in its different stages. The result of not prevailing continuity may be substandard education.

Key words: learning activities, students and mathematicians, continuity in education, school, pedagogical institute.

УПРОВАДЖЕННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНИХ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ГІРНИЧИХ ІНЖЕНЕРІВ

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів на засадах розробки й комплексного впровадження у цей процес електронних освітніх ресурсів.

Ключові слова: *гірничий інженер, електронний освітній ресурс, дидактичні вимоги.*

У практичній інженерній діяльності відбуваються значні зміни, що формують серйозні “виклики” системам вищої технічної освіти. Інформатизація освіти і науки як невід’ємна частина глобального процесу світового розвитку визнана однією з ключових технологій ХХІ ст., яка найближчим часом буде запорукою економічного зростання держави й основним рушієм науково-технічного прогресу. Однією з проблем професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів є необхідність підвищення якості та забезпечення рівних можливостей доступу до освітніх ресурсів усіх студентів, незалежно від форми навчання. Одним із перспективних напрямів вирішення цієї актуальної проблеми є створення єдиного інформаційно-освітнього середовища (ІОС). У нашому дослідженні з метою здійснення професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів створенню ІОС передували розробка і впровадження електронних освітніх ресурсів (ЕОР).

Вирішенню проблеми створення й ефективного використання освітніх інформаційних ресурсів присвячені праці А. Андреева, Г. Беляєва, В. Бикова, С. Деряби, М. Жалдака, Ж. Зайцева, О. Ільченко, Є. Марченко, Н. Морзе, Є. Ракітіної, О. Соколова та ін. У низці публікацій (В. Беспалько, М. Булгаков, Т. Воронова, А. Іванников, В. Солдаткін, О. Тихонов) висвітлені науково-методичні основи проектування освітніх ресурсів. Окремі аспекти цієї проблеми розглянуті в дисертаційних дослідженнях (Н. Волкова, В. Заболотний, О. Іваницький, Є. Комаревцев, А. Недобій, М. Прокоф’єв, Н. Сосницька, Н. Стучинська та ін.). В останніх дослідженнях з інженерної педагогіки (В.М. Жураківський, Л.Г. Петрова, Т.Ю. Полякова, В.М. Приходько, З.С. Сазонова, М.А. Соловійов, А.І. Чучалін) обґрунтовано актуальність процесу узгодженого поєднання традицій вітчизняної інженерно-технічної освіти з ретельно відібраними інноваціями, які об’єктивно затребувані економікою, що модернізується і розвивається. Проте проблема професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів шляхом упровадження електронних освітніх ресурсів ще не знайшла належного комплексного вирішення у вітчизняній теорії і методиці професійної освіти.

Метою статті є дослідження особливостей професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів на засадах розробки й комплексного впровадження інформаційних електронних ресурсів у цей процес.

Найефективніший вплив на процес професійної підготовки студентів справляють сучасні аудіовізуальні й мультимедійні засоби навчання. Одним із таких засобів є електронні освітні ресурси.

Електронний освітній ресурс – це самостійне інтерактивне електронне видання комплексного призначення, яке може містити систематизовані теоретичні, практичні й контрольні матеріали з використанням елементів мультимедіатехнологій [2, с. 64].

На сьогодні є достатньо великий набір ЕОР, що дає змогу підвищити ефективність процесу професійної підготовки фахівців різних галузей [1; 3]. З метою визначення засобів створення ЕОР, для роботи з якими від викладача та студентів не вимагається наявність спеціальних знань, був виконаний порівняльний аналіз програмних продуктів, а також форматів надання інформації, що використовуються в процесі професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів. Усі засоби були оцінені за такими критеріями:

- можливість засобами цього продукту сформувати й надати студентам для вивчення лекційний матеріал, опорні конспекти, теоретичні, довідково-нормативні відомості та ін.;
- можливість реалізації за допомогою цього засобу різних типів тестів, автоматизація заповнення;
- наявність статистичної обробки даних;
- можливість видачі результатів тестування для студентів після закінчення самоперевірки;
- захищеність від несанкціонованого доступу;
- забезпеченість захисту від втручання або зміни готового ЕОР;
- зручність додавання і форматування матеріалу (чи можливо додавати матеріал шляхом копіювання з інших додатків або дані вносяться вручну, чи можливе форматування в ЕОР);
- переваги використання програмного продукту для розробки ЕОР;
- недоліки використання програмного продукту для розробки ЕОР;
- необхідність спеціалізованих знань у роботі із засобом реалізації ЕОР;
- чи потрібні від розробника ЕОР спеціальні знання при роботі з цим засобом для реалізації певних функцій (наприклад, знання мов програмування для проведення різних видів контролю та реалізації автоматичної обробки результатів тестування).

Ми розглянули таке програмне забезпечення, що підтримує створення ЕОР: системи контролю знань (тестувальні оболонки), portable document format (pdf), microsoft powerpoint (ppt) і hypertext markup language (html). Системи контролю знань реалізують контрольну функцію навчання і використовуються для проведення тестування майбутніх гірничих інженерів з

будь-якої дисципліни. При роботі з цими програмними продуктами викладачеві необхідно розробити й заповнити базу даних з питаннями й відповідями. Спеціальних знань від розробника при роботі з цими засобами не потрібно.

Решта засобів створення ЕОР є універсальними, вони підтримують створення як теоретичних і практичних, так і контрольних матеріалів, тобто реалізують навчальну й контрольну функцію процесу професійної підготовки майбутнього гірничого інженера [4–6].

Pdf являє собою формат електронних документів, що підтримує різні шрифти, графіку, мультимедійні засоби. Для створення ЕОР у цьому форматі необхідна спеціальна програма – віртуальний принтер doPDF, при цьому спеціальні знання не потрібні. В останніх версіях операційних систем Windows 7, 8 цю функцію закладено в систему, достатньо при збереженні файла при виборі опції “Зберегти як” обрати розширення файла .pdf.

Html – це стандартна мова розмітки документів у Internet. Мова html інтерпретується браузером і відображається у вигляді документа, у зручній для людини формі. При роботі з html, за умови, що викладач хоче створити інтерактивний ресурс, від нього буде потрібно, крім володіння базовими дескрипторами, володіння мовою програмування хоча б на початковому рівні.

Microsoft PowerPoint – це програма для створення і проведення презентацій, при цьому презентація являє собою поєднання комп’ютерної анімації, графіки, відео, музики й звукового ряду, які об’єднані в єдине середовище. Як правило, презентація має сюжет, сценарій і структуру, організовану для кращого сприйняття інформації, що дуже зручно для реалізації функцій дидактичного процесу. Наша практика використання цієї програми засвідчила, що як викладачі, так і студенти швидко опановують і можуть ефективно використовувати цей програмний продукт у різних навчальних цілях, створюючи повноцінний інтерактивний ЕОР.

Наведений список інструментальних засобів для створення ЕОР не є повним [1; 4]. Коротко назовемо додаткові розробки.

Система microsoft html help – розробка ЕОР здійснюється на основі гіпертекстової технології, а для відтворення готового продукту на комп’ютері достатньо установки тільки браузера microsoft internet explorer.

Розглянуті нами засоби створення ЕОР набувають широкого застосування у процесі професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів.

Так, тестова оболонка “Super Test” (рис. 1–2) дає змогу:

- створювати будь-які теми тестування;
- вводити будь-які завдання й варіанти відповідей на запитання;
- використовувати будь-які зображення в завданнях за темами тестування;
- оцінювати результат тестування;
- встановлювати широкий набір балів для оцінювання знань;

- накопичувати й обробляти результати тестування;
- вести список тестованих;
- встановлювати час відповіді на запитання теми, а також ввести диференційований підхід за часовим параметром до учасників тестування;
- обмежувати доступ тестованих до перегляду й редагування даних;
- зіставляти відповіді тестованих з правильними варіантами відповідей;
- зберігати в зовнішньому файлі результати тестування.

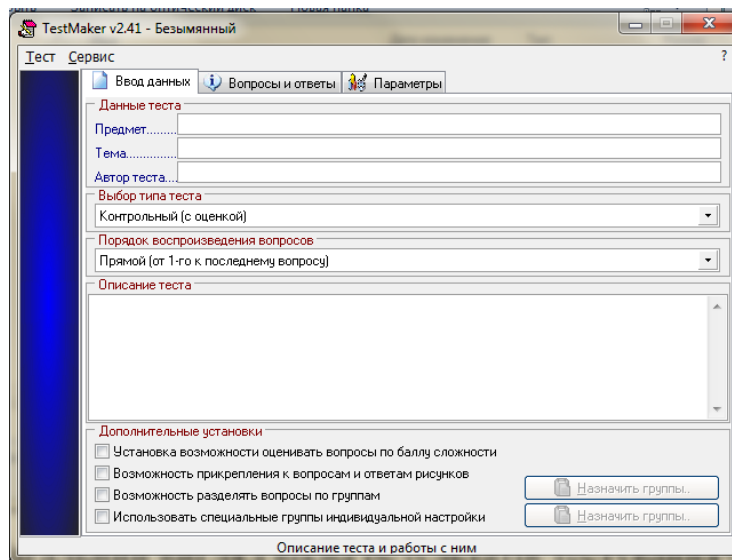


Рис. 1. Вікно “Введення даних” тестової оболонки

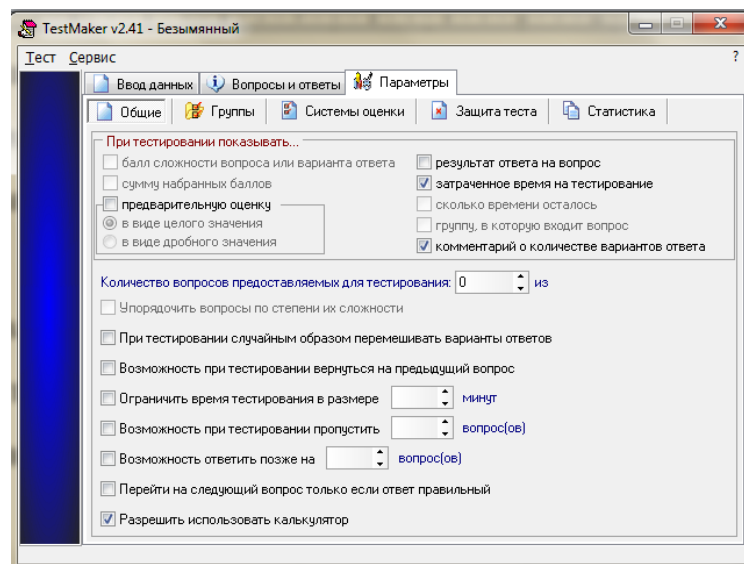


Рис. 2. Вікно “Параметри” тестової оболонки

У процесі тестування студент візуально контролює час, що залишився до автоматичного завершення роботи з тестом. Якщо викладач не

встановив обмеження за часом, то програма показує, скільки часу пройшло з моменту початку роботи з тестом.

У ході тестування в заголовку екрана виводяться порядковий номер поточного завдання і загальна кількість завдань у тесті, що дає змогу студенту оцінити обсяги виконаної і майбутньої роботи.

Як правильну відповідь на завдання майбутній гірничий інженер може обрати відповідну альтернативу (альтернативний вибір), відзначити всі елементи множини, які підходять (множинний вибір), або вивести набір символів (вільна відповідь).

Після завершення роботи з тестом програма виводить останнє вікно з опцією “результат”, у якому зазначені:

- код предмета й коментар до нього;
- кількість наданих завдань;
- кількість використаних хвилин;
- кількість правильних відповідей;
- кількість набраних балів (за 100-бальною шкалою).

Допустимість показу останніх двох значень визначається автором тесту відповідно до правил тестування. Протокол кожного сеансу тестування зберігається в окремому закритому файлі.

Запитання й варіанти відповіді можна повноцінно форматувати, використовуючи для цього потужний вбудований текстовий редактор, який за своїми функціями й зручністю мало відрізняється від ms word. У редакторі можна вставляти зображення, формули, схеми, таблиці, аудіо- й відеофайли, html документи [4; 6].

Тест може бути розділений на декілька тем. При цьому можна оцінювати знання студента як з кожної теми окремо, так і загалом по тесту.

Запитання в тесті можна перемішувати. Крім того, викладач може визначити, скільки питань з кожної теми отримає користувач для тестування. Припустимо, кожна тема містить 100 питань. Якщо вибрати випадковим способом тільки 10 питань, то студенти отримають абсолютно різні набори питань з одного й того самого тексту. Додатково варіанти відповідей можна перемішати.

Кожне питання й варіант відповіді може мати свою “вагу”. Це дає змогу нараховувати користувачеві більше балів за правильні відповіді на складні питання і менше – за відповіді на прості питання.

Pdf (від portable document format) – формат електронних документів, розроблений компанією Adobe systems. Документ у форматі pdf може містити шрифти, графіку, мультимедійні елементи, що гарантує правильне відображення незалежно від операційної системи, програмного забезпечення і призначених для користувача налаштувань конкретного комп’ютера. Саме ця властивість – зберігати вихідний вигляд – і приваблює. Найчастіше pdf-файл є комбінацією тексту з растровою і векторною графікою, рідше – тексту з формами, javascript, 3d-графікою та іншими типами елементів.

Ці засоби створення ЕОР є універсальними, вони підтримують створення теоретичних, практичних і контрольних матеріалів.

Pdf являє собою формат електронних документів, що підтримує різні шрифти, графіку, мультимедійні засоби. Для створення ЕОР у цьому форматі необхідна спеціальна програма, при цьому спеціальні знання не потрібні. Цьому формату притаманні певні властивості. Розглянемо їх більш детально.

Компактність. Різні алгоритми компресії (архівації) дають змогу ефективно стискати як текст, так і графіку.

Інтерактивність. У pdf-файлі можна використовувати мультимедіа (відео-, аудіоролики), гіперпосилання, форми, дані з яких зберігаються в зовнішніх базах даних.

Безпека. Формат підтримує багаторівневий механізм захисту й перевірки автентичності. Є можливість встановити пароль на перегляд / редагування, створити електронний підпис для ідентифікації автора.

Недоліки у форматі також є. Pdf охоплює безліч стандартів, що не дає змоги ефективно використовувати його в конкретних цілях. Наприклад, формат можна використовувати для створення сторінок веб-сайтів, але html справляється з цим завданням краще [3; 6].

Pdf зберігає точну візуальну копію документа, але не його логічну структуру. Як наслідок, pdf досить складно редагувати.

Microsoft office powerpoint дає користувачам можливість швидко створювати презентації, об'єднуючи робочий процес користувача і зручні способи спільного використання інформації.

При створенні електронного освітнього ресурсу за допомогою мови розмітки документів html необхідно пам'ятати, що часом можливості форматування тексту в html-файлах значно поступаються можливостям текстових процесорів типу microsoft word. Крім того, однією з основних проблем технологічного боку створення такого ЕОР є те, що найоптимальнішу якість html-файла можна отримати тільки при високій кваліфікації та наявності великого досвіду в розробників.

Наш досвід розробки й упровадження у процес професійної підготовки гірничих інженерів згаданих ЕОР дав змогу сформулювати специфічні дидактичні вимоги до їх застосування, зумовлені використанням переваг сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій у створенні й функціонуванні ЕОР:

– адаптивність. Означає пристосованість ЕОР до індивідуальних можливостей майбутніх гірничих інженерів, забезпечення адаптації процесу навчання до рівня їх знань і умінь, психологічних особливостей;

– інтерактивність навчання. У процесі навчання повинна здійснюватись взаємодія майбутнього гірничого інженера з ЕОР. Електронні освітні ресурси повинні забезпечувати інтерактивний діалог і сугестивний зворотний зв'язок. Важливою складовою організації діалогу є реакція ЕОР на дії користувача. Сугестивний зворотний зв'язок дає змогу здійснювати

контроль і коригувати дії студента, видавати рекомендації щодо подальшої роботи, здійснювати постійний доступ до довідкової інформації;

- реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, пропонованої ЕОР;

- розвиток інтелектуального потенціалу студента при роботі з ЕОР. Передбачає формування різних стилів мислення (алгоритмічного, наочно-образного, рефлексивного, теоретичного), вміння приймати раціональні або варіативні рішення у складних ситуаціях, умінь з обробки інформації (на основі використання систем обробки даних, інформаційно-пошукових систем, баз даних тощо);

- забезпечення повноти (цілісності) й безперервності дидактичного циклу навчання. Означає, що ЕОР повинні надавати можливість виконання всіх ланок дидактичного процесу в межах одного сеансу роботи з інформаційно-комунікаційними технологіями.

Висновки. Порівняльний аналіз програмних продуктів, а також форматів надання інформації, що використовуються у процесі професійної підготовки майбутніх гірничих інженерів, показав, що найбільш доцільно використовувати таке програмне забезпечення, що підтримує створення ЕОР: системи контролю знань (тестувальні оболонки), portable document format (pdf), microsoft PowerPoint (ppt) і hypertext markup language (html). Системи контролю знань реалізують контрольну функцію навчання і використовуються для проведення тестування майбутніх гірничих інженерів з будь-якої дисципліни. При роботі з цими програмними продуктами викладачеві необхідно розробити й заповнити базу даних з питаннями й відповідями. Спеціальних знань від розробника при роботі з даними засобами не потрібно. Решта засобів створення ЕОР є універсальними, вони підтримують створення як теоретичних і практичних, так і контрольних матеріалів, тобто реалізують навчальну й контрольну функцію процесу професійної підготовки майбутнього гірничого інженера.

У процесі проведеного дослідження сформульовано специфічні дидактичні вимоги до застосування ЕОР: адаптивність; інтерактивність навчання; реалізація можливостей комп'ютерної візуалізації навчальної інформації, пропонованої ЕОР; розвиток інтелектуального потенціалу студента при роботі з ЕОР; забезпечення повноти (цілісності) й безперервності дидактичного циклу навчання.

Основні напрями продовження дослідження ми вбачаємо в розробці відповідного методичного забезпечення навчального процесу, особливо для організації самостійної роботи майбутніх гірничих інженерів у межах упровадження електронних освітніх ресурсів у процес їхньої професійної підготовки.

Список використаної літератури

1. Баврин П.А. Требования, предъявляемые к учебным изданиям [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.humanities.edu.ru/db/msg/74844>.

2. Ильина Е.А. Концепция непрерывной опережающей профессиональной подготовки кадров для горно-металлургической отрасли / Е.А. Ильина, Е.М. Разинкина, Г.С. Ялмурзина. – М. : Изд-во “Академия Естествознания”, 2011. – 256 с.

3. Косолапов А.Н. Проблемы взаимосвязи информационно-образовательной среды вуза и новых информационных технологий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.mstu.edu.ru/publish/conf/11ntk/section4/section4_3.html.

4. Лобанова Е.В. Формирование новой информационно-образовательной среды вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.psyedu.ru/npview.php?id=33>.

5. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования : учеб.-метод. пособ. / Ю.Г. Татур. – М. : Университетская книга ; Логос. – 256 с.

6. Ясинский В.Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML [Электронный ресурс] / В.Б. Ясинский // Исследовано в России: электронный журнал. – Режим доступа: <http://zhurnal.124are.relarn.ru/articles/2001/011.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2014.

Шумельчик Л.Б. Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего горного инженера

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущего горного инженера в условиях разработки и комплексного применения в этом процессе электронных образовательных ресурсов.

Ключевые слова: горный инженер, электронно-образовательный ресурс, дидактические требования.

Shumelchik L. A competence-based approach to professional training of a future mining engineer

The article explores peculiarities of professional training of mining engineers on the principles of development and complex introduction of electronic learning resources into this process.

Modern audiovisual and multimedia teaching techniques have the greatest influence on the process of professional training. One of such techniques is the usage of e-learning resources. E-learning resource is an independent interactive multi-purpose edition, which may contain systematized theoretical, practical and assessment material with the elements of multimedia technologies.

The comparative analysis of software programs and information presentation formats, used in the process of professional training of future mining engineers, shows that the usage of the following software, used for creation of e-learning resources, is the most appropriate: knowledge control systems (testing systems), portable document format (pdf), microsoft powerpoint (ppt) and hypertext markup language (html). Knowledge control systems fulfil a controlling function and are used for testing the knowledge of future mining engineers on any subject. When using this program the trainer has to develop and fill in the database containing questions and answers. The developer does not need any special knowledge for work with these programs. All other means of creation of e-learning resources are universal and are used for creation of theoretical, practical and assessment materials, i. e. fulfil functions of teaching and assessment in the process of professional training of a future mining engineer.

In the course of our research specific didactic requirements to the usage of e-learning resources were formulated: adaptability; interactive learning; implementation of computer visualization capabilities of educational information, introduced by the e-learning resource; development of the student's intellectual potential when working with the e-learning resource; ensuring the completeness and continuity of a didactic learning cycle.

Key words: mining engineer, e-learning resource, didactic requirements

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 796.342 – 053.6

В.Г. БАБИЙ

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ 12–14 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ТЕННИСА

В статье рассмотрены вопросы повышения уровня физической подготовленности школьников специальными средствами тенниса. Определены направления и подбраны специальные упражнения для дальнейшего совершенствования двигательной деятельности школьников 12–14 лет.

Ключевые слова: теннис, специальные упражнения, координация, физическое развитие, функциональная подготовленность.

В настоящее время среди детей школьного возраста отмечается неудовлетворительный уровень физической подготовленности, функционального состояния и уровня здоровья, что непосредственно связано с существенным снижением общей двигательной активности школьников 12–14 лет. Снижение интереса школьников к занятиям физической культурой и спортом требует дальнейшего изучения их желаний и предложения более интересных и новых видов спорта. Теннис – наиболее эмоциональный вид игровой деятельности, способствующий всестороннему развитию школьников. Специальные упражнения и элементы игры способствуют развитию двигательных качеств и повышению функциональной подготовленности мальчиков 12–14 лет [1; 2; 5]. С физиологической точки зрения теннис представляет собой преимущественно динамическую работу переменной интенсивности. Во время игры в различной последовательности и соотношении, с разными интервалами чередуются упражнения, отличающиеся по характеру, сложности и продолжительности. Непрерывная борьба в розыгрыше каждого очка сопряжена с самыми разнообразными движениями (ходьба, бег разной интенсивности с резкими остановками, рывками, ускорениями, прыжки, различные удары по мячу). По классификации движений в спорте теннис относится к виду спорта с нестандартными (ситуационными) движениями. Теннисисту в процессе тренировочной и соревновательной деятельности необходимо многократно решать задачи оптимизации технических и тактических действий в условиях острого дефицита времени для принятия окончательных решений.

Основную часть нагрузки теннисистов составляет работа скоростного и скоростно-силового характера достаточно большой мощности, требующая проявления высокого уровня общей, скоростной и специальной выносливости. Высокая сложность соревновательной деятельности теннисиста предъявляет повышенные требования ко всем сторонам подготовленности спортсмена.

Теннисист, действуя в условиях жесткого единоборства, находясь в нестандартных ситуациях, в состоянии оценки динамического развития таких ситуаций при постоянном дефиците времени, должен оперативно и эффективно решать возникающие сложные технические и тактические задачи, которые реализуются в основном посредством моторной деятельности спортсмена.

Цель статьи – научно обосновать повышение эффективности физического воспитания детей среднего школьного возраста с использованием средств тенниса.

Согласно поставленной цели исследования, нами было проведено обследование 37 мальчиков возрасте 12–14 лет. Дети были распределены на две группы: основную – 19 мальчиков, представители которой в течение 8 месяцев систематически занимались теннисом, и контрольную – 18 мальчиков, которые занимались физической культурой по школьной системе. У всех обследуемых детей в начале эксперимента и через 4 месяца определялся уровень физической работоспособности с помощью функциональной пробы Руфье–Диксона. В контрольной группе проводилось три урока физической культуры в соответствии с программным материалом для общеобразовательных учебных заведений “Основи здоров’я і фізична культура” (2001): в I и IV четвертях – легкая атлетика; во II – гимнастика; в III – спортивные и подвижные игры. В основной группе школьникам был предложен урок по физической культуре с использованием средств тенниса как третий урок для учеников 7-го класса. Два остальных урока проходили в соответствии с программным материалом. В связи с отсутствием в СОШ № 110 условий для занятий теннисом предложенный нами третий урок по физической культуре проводился на базе теннисного клуба “Волна” (г. Запорожье). В рамках настоящего исследования для определения уровня физической и функциональной подготовленности обследованных школьников и ее отдельных компонентов была использована компьютерная программа экспресс-диагностики “ШВСМ” (авторы программы – д. б. н., профессор Н.В. Маликов; к. б. н., доцент Н.В. Богдановская; к. п. н., доцент А.В. Сватъев). Полученные в процессе автоматической обработки данные подвергаются компьютерному анализу, в результате чего каждый параметр физической и функциональной подготовленности обследуемого оценивается как один из следующих функциональных классов: “низкий”, “ниже среднего”, “средний”, “выше среднего” или “высокий”.

В соответствии с материалами, представленными в табл. 1, до начала систематических тренировочных занятий теннисом, для представителей обеих групп было характерно отсутствие статистически достоверных различий в величинах алактатной (соответственно, $3,65 \pm 0,05$ вт/кг в контрольной группе и $3,65 \pm 0,05$ вт/кг – в основной) и лактатной (соответственно, $2,82 \pm 0,04$ вт/кг и $2,91 \pm 0,05$ вт/кг) мощности, алактатной ($21,77 \pm 0,28\%$ и $21,33 \pm 0,63\%$) и лактатной ($18,37 \pm 0,28\%$ и $18,20 \pm 0,46\%$) емкости, значениях ПАНО ($57,95 \pm 1,09\%$ и $59,7 \pm 0,96\%$), ЧСС_{пано} ($120,53 \pm 2,26$ уд./мин и $124,41 \pm 2,03$ уд./мин) и общего уровня их функциональной подготовленности ($33,33 \pm 0,76$ балла и $33,92 \pm 0,98$ балла), который на данном этапе исследования рассматривался как “ниже среднего”. Представленный характер

межгрупповых соотношений по показателям физической и функциональной подготовленности мальчиков 12–14 лет контрольной и основной групп нашел отражение и при сравнительном анализе величин показателей, характеризующих функциональное состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем их организма, а также уровень их адаптивных возможностей и физического здоровья. Изучение особенностей динамики важнейших функциональных показателей детского организма при систематических занятиях тем или иным видом спорта имеет важное значение для обоснования возможности их широкого практического использования в тренировочном процессе юных спортсменов.

Таблица 1

**Показатели физической подготовленности мальчиков
12–14 лет контрольной и основной групп до начала
тренировочных занятий (M±m)**

Показатели	Контрольная группа	Основная группа	t	P
aPWC ₁₇₀ , кгм/мин	713,84±27,22	700,43±23,23	0,37	>0,05
oPWC ₁₇₀ , кгм/мин/кг	12,32±0,14	12,18±0,28	0,45	>0,05
aMПК, л/мин	2,45±0,05	2,43±0,04	0,37	>0,05
oMПК, мл/мин/кг	42,92±0,81	42,50±0,79	0,38	>0,05
ОВ, баллы	34,84±1,00 ниже среднего	33,04±0,80 ниже среднего	1,40	>0,05
СВ, баллы	20,27±0,80 низкий	21,90±0,56 низкий	1,66	>0,05
ССВ, баллы	29,88±0,44 низкий	28,96±0,36 низкий	1,62	>0,05

В табл. 2 представлены результаты тестирования физической подготовленности мальчиков контрольной группы в середине их тренировочных занятий.

Таблица 2

**Показатели физической подготовленности мальчиков
12–14 лет контрольной группы в начале и в середине
тренировочных занятий (M±m)**

Показатели	Начало	Середина	t	P
aPWC ₁₇₀ , кгм/мин	713,84±39,19	731,76±40,17	0,32	>0,05
oPWC ₁₇₀ , кгм/мин/кг	12,32±0,4	12,63±0,41	0,54	>0,05
aMПК, л/мин	2,45±0,07	2,48±0,07	0,32	>0,05
oMПК, мл/мин/кг	42,92±0,68	43,45±0,69	0,54	>0,05
ОВ, баллы	34,84±1,00 ниже среднего	35,83±1,03 ниже среднего	0,69	>0,05
СВ, баллы	20,27±0,75 низкий	20,90±0,77 низкий	0,59	>0,05
ССВ, баллы	29,88±0,58 низкий	31,00±0,60 низкий	1,35	>0,05

В соответствии с приведенными результатами, 4-месячные занятия волейболом не привели к достоверному повышению физической работо-

способности юных спортсменов, увеличению аэробной производительности их организма и улучшению всех видов выносливости.

Можно было констатировать только тенденцию к оптимизации представленных параметров физической подготовленности мальчиков контрольной группы, хотя значения общей, скоростной и скоростно-силовой выносливости, как и в начале исследования, соответствовали “ниже среднего” и “низкому” структурным подразделениям.

Как видно из результатов, представленных в табл. 3, систематические занятия по школьной системе не привели к достоверному повышению общей физической работоспособности и аэробной производительности юных спортсменов.

Несмотря на тенденцию к улучшению, и в конце исследования у представителей контрольной группы величины скоростной и скоростно-силовой выносливости (соответственно, $21,20 \pm 0,78$ балла и $31,45 \pm 0,61$ балла) соответствовали “низкому” уровню, а общей выносливости ($37,66 \pm 1,09$ балла) – уровню “ниже среднего”.

Таблица 3

**Показатели физической подготовленности мальчиков
12–14 лет контрольной группы в начале и в конце
тренировочных занятий (M±m)**

Показатели	Начало	Окончание	t	P
aPWC ₁₇₀ , кгм/мин	713,84±39,19	769,52±42,25	0,97	>0,05
oPWC ₁₇₀ , кгм/мин/кг	12,32±0,4	13,28±0,43	1,63	>0,05
aMПК, л/мин	2,45±0,07	2,55±0,07	0,97	>0,05
oMПК, мл/мин/кг	42,92±0,68	44,56±0,71	1,66	>0,05
ОВ, баллы	34,84±1,00 ниже среднего	37,66±1,09 ниже среднего	1,91	>0,05
СВ, баллы	20,27±0,75 низкий	21,20±0,78 низкий	0,86	>0,05
ССВ, баллы	29,88±0,58 низкий	31,45±0,61 низкий	1,87	>0,05

В целом результаты тестирования мальчиков 12–14 лет контрольной группы позволили констатировать, что систематические тренировочные занятия теннисом способствовали, преимущественно, улучшению общего функционального состояния организма школьников и повышению адаптивных возможностей их организма при отсутствии существенных позитивных изменений основных показателей их физической и функциональной подготовленности.

Выводы. Независимо от групповой принадлежности у школьников данного возраста до начала систематических занятий теннисом зарегистрированы “низкие” уровни их скоростной и скоростно-силовой выносливости и “ниже среднего” – уровни общей выносливости и функциональной подготовленности. Необходимо отметить, что полученные результаты в целом совпадали с материалами исследований ряда авторов относительно неудовлетворительного уровня физической подготовленности и состояния здоровья детей школьного возраста.

Кроме этого, было показано, что среди мальчиков 12–14 лет наиболее низкие показатели физического состояния их организма наблюдались у школьников в возрасте 13 лет. Основная часть мальчиков 13-ти лет имела “низкие” уровни физической подготовленности (68,75%).

Список использованной литературы

1. Волков Л.В. Теория и методика детского и юношеского спорта / Л.В. Волков. – К. : Олимпийская литература, 2002. – 294 с.
2. Гороховский В. Большой теннис: для всех и для каждого / В. Гороховский, В. Романовский. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 347 с.
3. Круцевич Т.Ю. Теория и методика физического воспитания : в 2 т. / Т.Ю. Круцевич. – К. : Олимпийская литература, 2003.
4. Лазарчук О.В. Динаміка фізичної підготовленості юних тенісистів у річному циклі підготовки / О.В. Лазарчук // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2009. – № 1. – С. 72–77.
5. Маліков М.В. Функціональна діагностика в фізичному вихованні та спорті : навч. посіб. / М.В. Маліков, Н.В. Богдановська, А.В. Свасьєв. – Запоріжжя : ЗНУ, 2006. – 227 с.
6. Проскуракова Н.Ю. Физическая подготовка юных теннисистов на этапе начального обучения : дис. ... магистра физ. культуры / Проскуракова Наталья Юрьевна; РГУФК. – М., 2003. – 78 с.

Статья поступила в редакцию 11.02.2014.

Бабій В.Г. Підвищення рівня фізичної підготовленості школярів 12–14 років засобами тенісу

У статті розглянуто питання підвищення рівня фізичної підготовленості школярів спеціальними засобами тенісу. Визначено напрями й підібрано спеціальні вправи для подальшого вдосконалення рухової діяльності школярів 12–14 років.

Ключові слова: теніс, спеціальні вправи, координація, фізичний розвиток, функціональна підготовленість.

Babiy V. Increases of level of physical preparedness schoolchildren 12–14 by facilities of tennis

He article discusses improving physical fitness of students with special means tennis. The directions and selected special exercises to further improve motor activity of pupils aged 12–14. Currently, among the school children celebrated the unsatisfactory level of physical fitness, functional status and level of health that is directly associated with a significant reduction in overall physical activity of schoolchildren aged 12–14. Reduced interest of pupils in physical education and sport requires further study of their desires, and offer more interesting and new sports. Tennis is the most emotional kind of game activity and contribute to the comprehensive development of students. Special exercises and game elements contribute to the development of motor skills and improve functional preparedness boys 12–14 years. From a physiological point of view, tennis is predominantly dynamic performance of variable intensity. During the game in a different sequence and ratio, at different intervals alternate exercises dissimilar nature, complexity and duration. Continuous struggle to draw each point is associated with a variety of movements (walking, running different intensity with sharp stops, jerky acceleration, jumping, multiple blows to the ball). Despite the considerable number of studies on the fundraising process optimization of physical education of children of school age, the main problem is the development of innovative approaches to physical training, taking into account the interests and age characteristics of students of different ages. It has been suggested that one of these approaches is to use the system in physical education classes of school children means tennis.

Key words: tennis, special exercises, coordination, physical development, functional preparedness.

УДК 371.315.6

С.Е. ГЕНКАЛ

РЕАЛІЗАЦІЯ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ НА УРОКАХ БІОЛОГІЇ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ УЧНЯМИ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ

У статті розглянуто шляхи реалізації диференційованого підходу на уроках біології. Акцентовано увагу на підвищенні продуктивності профільного навчання, необхідності використання диференційованих завдань під час виконання учнями лабораторних робіт, що поділяються за рівнями складності. Розкрито спеціальні уміння учнів, які формуються на уроках біології, та педагогічні умови використання диференційованого підходу у профільних класах.

Ключові слова: профільне навчання, лабораторні роботи, форми організації навчальної діяльності учнів, диференціація навчання, диференційовані завдання, спеціальні уміння.

У Державній національній програмі “Освіта” (“Україна XXI століття”) передбачено створення різноманітних типів навчальних закладів і забезпечення всебічного розвитку цілісної особистості, її здібностей і обдарувань, збагачення на цій основі інтелектуального потенціалу народу, його духовності й культури; формування громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору. Перебудова загальноосвітньої школи здійснюється в напрямі забезпечення підготовки майбутнього випускника до творчої праці шляхом активізації самостійної пошукової діяльності, зокрема шляхом вибору різних способів засвоєння навчального матеріалу, тобто диференціації навчального процесу. Спрямованість диференційованого навчання на індивідуально-типологічні особливості учнів забезпечує формування у них уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв’язки стандартних і проблемних ситуацій тощо.

У руслі поставлених завдань особливої ролі набуває організація диференційованого навчання. Диференціація навчання – одна з характеристик вітчизняної освітньої системи, що забезпечує різноманітність технологій, форм та методів навчання, які дають змогу максимально враховувати індивідуальні особливості учнів, їх пізнавальні інтереси, ціннісні та професійні орієнтації [6].

Реалізація мети профільного навчання біології потребує розв’язання суперечностей між: традиційною організацією навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах та переорієнтацією освіти на продуктивні технології, форми, методики, що дають можливість здійснити диференційований підхід до навчання. Зазначені суперечності зумовлюють необхідність пошуку та впровадження науково обґрунтованих форм диференціації навчання, які забезпечать ефективність навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроках біології [3].

Проблемі диференційованого навчання присвячені дослідження Ю.К. Бабанського, П.П. Блонського, А.О. Кірсанова, В.О. Крутецького, Є.С. Рабунського та ін. Питання диференціації та поєднання організаційних форм діяльності учнів розглядали Н.Г. Ананьєва, Л.В. Занков, І.Е. Унт, О.Г. Ярошенко; організації диференційованої самостійної роботи учнів на уроці присвячені дослідження В.К. Буряка, Л.М. Захарової, П.І. Підкасистого. А.О. Бударний обґрунтував необхідність індивідуалізації та диференціації на всіх етапах уроку.

У зв'язку з актуальністю проблему диференціації навчання досліджували останніми роками багато українських науковців. Конкретизація понятійного апарату, виявлення педагогічного потенціалу навчальної диференціації, окреслення її змісту та конкретних форм знайшли відображення у працях О.І. Бугайова, М.І. Бурди, В.К. Буряка, П.М. Гусака, В.І. Кизенко, Н.В. Кнорр, О.Б. Корсакової, Л.А. Липової, Т.А. Логвіної-Бик, А.П. Самодрин, А.І. Сікорського, І.М. Соколової та ін.

Психолого-педагогічні основи диференціації навчання обґрунтовані в працях Є.П. Верещака, Ю.З. Гільбуха, Н.І. Клокар, Л.А. Кондратенко, С.Л. Коробко, В.В. Рибалка, В.В. Сергієнко, А.В. Фурмана.

Методичний аспект проблеми розглянуто в публікаціях О.І. Бугайова (фізика), Н.М. Буринської, М.П. Гузика, М.М. Гладюка, О.Г. Ярошенко (хімія), В.Я. Плахути (географія), З.І. Слєпкань (математика), О.В. Данилової, С.Г. Макарової, Н.Ю. Матяш, А.В. Степанюк, С.В. Страшко, Е.В. Шухової (біологія) та ін.

У практиці роботи вітчизняної школи знайшли відображення різні форми диференційованого навчання. Однією з форм диференціації є профільне навчання, яке передбачає об'єднання учнів у відносно стабільні гомогенні групи, навчання в яких відбувається за програмами, що різняться за змістом, вимогами до знань та вмінь учнів.

Дидактичні засади профільного навчання висвітлено у працях вітчизняних дидактів (О.І. Бугайов, М.І. Бурда, М.П. Гузик, О.К. Корсакова, С.П. Логачевська, Т.А. Логвіна-Бик, Н.І. Шиян). Важливим кроком у розв'язанні проблеми стали праці Н.М. Бібік, С.П. Бондар, М.І. Бурди, Г.В. Дорофєєва, С.У. Гончаренка, В.І. Кизенка, Ю.І. Мальованого, у яких висвітлюються теоретико-методичні питання профільного навчання.

Проте проблему забезпечення високої ефективності профільної підготовки учнів не можна вважати дослідженою достатньою мірою. Аналіз сучасного стану профільного навчання дав змогу констатувати акцентування уваги на змістовому компоненті і, як наслідок, зниження продуктивності навчання учнів. Так, не знайшли належного висвітлення питання реалізації диференційованого підходу, який має реалізуватися на кожному уроці, стимулює всебічний розвиток особистості на основі забезпечення свідомого й міцного засвоєння знань, оволодіння вміннями їх застосовувати на практиці та творчо використовувати при розв'язанні нових проблем.

Таким чином, на сьогодні існує об'єктивна потреба у проведенні дослідження проблеми внутрішньої диференціації в умовах профільної спеціалізації середньої біологічної освіти.

Метою статті є обґрунтування шляхів реалізації диференційованого підходу на уроках біології під час виконання учнями профільних класів лабораторних робіт.

Профільне навчання – вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей учнів і створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [8].

Під час профільного навчання важливо реалізувати можливі способи внутрішньої диференціації, а саме: послідовно застосувати диференційований підхід на всіх чи окремих етапах навчального процесу; добирати дидактичний матеріал, який забезпечив би самостійну пізнавальну діяльність на евристичному та творчому рівнях; застосовувати диференційовані навчальні завдання, які різняться за змістом, рівнем складності, темпом оволодіння програмним матеріалом, формами організації навчальної діяльності, характером допомоги, яка надається учням під час виконання роботи; варіювати види і методи контролю, корекції та оцінювання навчальних досягнень школярів. Виконання зазначених способів внутрішньої диференціації забезпечить продуктивність навчального процесу.

У змісті курсу біології профільної школи простежується тенденція генералізації знань, що визначається у виокремленні фундаментальних ідей, які пов'язують структурні елементи науки в єдину систему. Результатом цього процесу є система підпорядкування окремих біологічних наук загальному біологічному знанню.

Структура курсу “Загальна біологія” відображає рівні організації біологічних систем: клітина, організм, вид, популяція, біоценоз та біосфера, тому зміст курсу являє собою інтеграцію основ декількох біологічних наук: молекулярна біологія, цитологія, гістологія, біологія розвитку, генетика, екологія та еволюційне вчення.

Вивчення загальної біології дає змогу розкрити взаємозв'язок трьох аспектів наукового світогляду: ідеї про матеріальну єдність світу, можливість пізнання природи, універсальність законів діалектики, тому важливо передбачити таку організацію навчального процесу, за якої учні могли б знаходити в природі підтвердження діалектичних законів.

Реалізація змісту біологічної профільної освіти ґрунтується на використанні ефективних форм організації навчальної діяльності учнів: уроки, лекції, семінари, проектне навчання, дослідницька робота школярів, експериментальні завдання, конференції, диспути, олімпіади, ділові ігри, серед яких лабораторні роботи посідають важливе місце [3].

Лабораторне заняття – це вид навчального заняття, під час якого учні самостійно або під керівництвом учителя проводять натурні експерименти

чи досліди, набувають практичних навичок у роботі з лабораторним обладнанням, вимірювальними пристроями, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній галузі знань.

Дидактичною метою лабораторного заняття є практичне підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набуття практичних умінь та навичок роботи з лабораторним устаткуванням, обладнанням, обчислювальною технікою, вимірювальною апаратурою, методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі.

У профільному навчанні біології слід приділяти більше уваги продуктивному навчанню, проте лабораторні роботи виконуються переважно на репродуктивному та алгоритмічному рівнях [3]. Це призводить до зниження інтересу учнів до навчання та позбавляє їх можливості працювати на евристичному і творчому рівнях. Розв'язати цю проблему можна двома шляхами:

- застосування запитань евристичного та творчого характеру до кожної лабораторної роботи, що дають змогу здійснювати структурно-функціональний, еколого-еволюційний підхід та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки;

- здійснення диференційованого підходу – надати можливість учням обирати рівень складності лабораторної роботи: репродуктивний, алгоритмічний, евристичний, творчий.

Найчастіше використовують два прийоми диференціації завдань: за рівнем їх складності і за мірою самостійності учнів.

Диференціація лабораторних робіт за рівнем складності – це добір різноманітних завдань, які можна класифікувати на: репродуктивні, що передбачають копіювальну діяльність; алгоритмічні – що потребують різної глибини узагальнення й висновків; евристичні, розраховані на побудову учнем власного алгоритму дій та теоретичне обґрунтування роботи; завдання творчого характеру, які також передбачають побудову учнем власного алгоритму проведення дослідження та теоретичне узагальнення його результатів, спростування або підтвердження гіпотези, що висувалась.

Наведемо приклад виконання лабораторної роботи “Рух цитоплазми в клітинах рослин. Явища плазмолізу і деплазмолізу в клітинах рослин” (Я.С. Фруктова, С.Е. Генкал) [3] на чотирьох рівнях складності.

Репродуктивний рівень передбачає ознайомлення з методикою виконання роботи, в ході проведення дослідів учні можуть переконатись у правильності теоретичних положень. Завдання репродуктивного рівня: “ознайомитись з методикою виконання роботи та в ході проведення дослідів переконатись у правильності таких теоретичних положень: рух вмісту рослинної клітини відбувається шляхом переміщення в певному порядку та напрямку рідкої частини цитоплазми, мітохондрій, лейкопластів та хлоропластів, різноманітних включень, а іноді й ядра; під час підвищення інтенсивності перебігу метаболічних процесів (фотосинтез, нагрівання тощо) в рослинній клітині рух цитоплазми прискорюється; рух цитоплазми

є скоріше біологічним, ніж фізико-хімічним процесом, оскільки після загибелі клітини він припиняється і не поновлюється за жодних умов; рух цитоплазми забезпечується компонентами цитоскелета – мікротрубочками та мікронитками”.

Алгоритмічний рівень потребує виконання досліду, запису результатів спостереження за рухом цитоплазми та явищами плазмолізу і деплазмолізу в клітинах, формулювання загального висновку; з'ясування причин розглянутих процесів. Завдання для учнів: “виконайте лабораторну роботу за планом; занотуйте результати спостереження за рухом цитоплазми та явищами плазмолізу і деплазмолізу в клітинах, зробіть загальний висновок; з'ясуйте, чи спричиняють такий вплив на явища плазмолізу і деплазмолізу слабкі розчини кислоти, лугу”.

Евристичний рівень вимагає самостійного проведення досліду, пояснення впливу різноманітних чинників на рух внутрішнього вмісту клітин, з'ясування особливостей процесів та відповідей на евристичні запитання. Учням пропонується пояснити: “Чому рух спостерігається саме під оболонкою клітин? Які структурні компоненти клітини його забезпечують? Чи відбувається плазмоліз у тваринних клітинах? Відповідь обґрунтуйте. Яке біологічне значення плазмолізу і деплазмолізу? Про які ознаки життя свідчить рух цитоплазми та явища плазмолізу і деплазмолізу?”.

Під час виконання завдань творчого рівня учням необхідно, використовуючи запропоновані матеріали та обладнання, довести твердження: “рух цитоплазми – процес біологічний, а не фізико-хімічний; плазмоліз і деплазмоліз притаманний тільки рослинним клітинам; зазначте, у яких сферах біологічних досліджень можуть бути корисними знання про рух цитоплазми та явища плазмолізу і деплазмолізу”.

Лабораторні та практичні роботи, що виконуються за зразком, не задовольняють пізнавальних потреб учнів, позбавляють інтересу до навчання, тоді як лабораторні та практичні роботи, які містять завдання евристичного і творчого характеру, сприяють: формуванню умінь, навичок продуктивної діяльності, внутрішньої мотивації; забезпечують усвідомлення необхідності оволодіння знаннями, доводять їх практичну значущість; сприяють закріпленню знань, генерують інтерес до більш докладного вивчення окремих розділів біологічного курсу; дають учням змогу творчо застосовувати набуті знання та вміння, випробувати свої сили, об'єктивно оцінити якість отриманих знань, визначити пріоритетні напрями навчання.

Ефективність використання диференційованого підходу під час виконання учнями лабораторних робіт забезпечується виконанням таких дидактичних умов:

- знання учителем індивідуальних особливостей учнів;
- урахування особливостей продуктивного навчання, доцільне використання диференційованих завдань для учнів з різними навчальними можливостями;

- уміння проблематизувати навчальний зміст, визначати рівень складності навчального матеріалу;
- конструювання системи різноманітних способів диференційованого навчання в системі уроків біології різного змісту.

Вихідною дидактичною основою диференційованого навчання є сформованість в учнів профільних класів самостійності в пізнавальній діяльності, готовності до засвоєння нового матеріалу, сформованості загально-навчальних та спеціальних умінь, серед яких важливими є такі:

1. Описання та використання методів біологічних досліджень.
2. Планування і проведення біологічних досліджень.
3. Застосування приладів та пристроїв, що використовуються в біологічних дослідженнях.
4. Моделювання окремих ознак біологічних систем.
5. Визначення неорганічних та органічних сполук у біологічних об'єктах.
6. Розв'язання задач і вправ з молекулярної біології, генетики, екології; задач на обмін речовин та фотосинтез.
7. Встановлення зв'язків між структурними елементами біологічних систем.
8. Порівняння біологічних процесів на клітинному, організменому та надорганізменому рівнях.
9. Моделювання організму із заданими ознаками та умовами його виведення, здійснення уявного експерименту.
10. Пояснення взаємного впливу організмів та взаємозв'язків організмів в екосистемах.
11. Обґрунтування перспективних напрямів біологічних досліджень.
12. Обґрунтування використання результатів біологічних досліджень у медицині, сільському господарстві, різних галузях промисловості, необхідності збереження біорізноманітності як основи стійкості біосфери і пояснення її як результату еволюції органічного світу.
13. Описання біологічних систем, їх аналіз з позиції структурно-функціонального та еколого-еволюційного підходів [3].

Формування спеціальних умінь є результатом запровадження диференційованого підходу, що забезпечує допрофесійну підготовку учнів та сприяє поступовому розвитку освітнього процесу, формуванню міцної системи знань та наукового світогляду.

Висновки. Систематичне використання різноманітних диференційованих завдань під час виконання учнями лабораторних робіт забезпечує корекцію всіх компонентів навчальної діяльності, поглиблення компетентності учнів, дає змогу виявити рівень опанування навчального змісту, готовність застосовувати знання на практиці та свідчить про їх цілісність і дієвість.

Диференційований підхід забезпечує активність учнів у навчанні, стимулює самостійність, формування внутрішніх мотивів, забезпечує варі-

ативність навчальних впливів на учнів і коректність застосування механізмів педагогічного управління пізнавальною діяльністю.

Перспектива подальших досліджень полягає у визначенні способів формування компетентності учнів профільних класів на основі диференційованого підходу.

Список використаної літератури

1. Барановська О.В. Дидактичні підходи до проблеми форм навчання в профільній школі / О.В. Барановська, А.В. Прутас, О.В. Грищенко // Профільне навчання: теорія і практика / за ред. Липової Л.А. – К. : Компас, 2007. – С. 35–45.
2. Генкал С.Е. Методологічні підходи до реалізації змісту біологічної освіти у профільних класах / С.Е. Генкал // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Вип. 21. – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – С. 20–25.
3. Генкал С.Е. Методичні засади продуктивного навчання біології учнів профільних класів : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів / С.Е. Генкал. – Суми : Мрія, 2013. – 196 с.
4. Корсакова О.К. Актуалізація проблеми поглибленого вивчення профільних загальноосвітніх предметів / О.К. Корсакова // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2008. – Вип. 39. – С. 61–65.
5. Логачевська С.П. Диференційований підхід до навчання / С.П. Логачевська // Початкова школа. – 1987. – № 5. – С. 23–26.
6. Фруктова Я.С. Диференціація навчання в профільних класах біологічного спрямування (на матеріалі курсу “Загальна біологія”) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Я.С. Фруктова. – К., 2003. – 241 с.
7. Державний стандарт базової і повної середньої освіти від 14 січня 2004 р. № 24 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.
8. Концепція профільного навчання у старшій школі (21.10.2013) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.mon.gov.ua.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Генкал С.Э. Реализация дифференцированного подхода на уроках биологии во время выполнения учащимися профильных классов лабораторных работ

В статье рассматриваются пути реализации дифференцированного подхода на уроках биологии. Акцентируется внимание на повышении продуктивности профильного обучения, необходимости использования дифференцированных заданий во время выполнения учащимися лабораторных работ, которые классифицируются по уровням сложности. Раскрываются специальные умения учащихся, которые формируются на уроках биологии, а также педагогические условия использования дифференцированного подхода в профильных классах.

Ключевые слова: *профильное обучение, лабораторные работы, формы организации учебной деятельности, дифференциация обучения, дифференцированные задания, специальные умения.*

Genkal S. The implementation of a differentiated approach to biology classes during the performance of laboratory works by the pupils of specialized classes

This paper considers how to implement a differentiated approach to biology classes. The implementation of the goals of specialized education of biology requires resolving the contradictions between: the traditional organization of the educational process and the reorientation of education to productive technologies, forms, methods, enabling a differentiated approach to learning. These contradictions lead to the necessity of

implementation of evidence-based forms of differentiation that will ensure the effectiveness of teaching and learning of the pupils at biology classes. During specialized education it is important to realize the possible ways of internal differentiation, namely consistently apply a differentiated approach in all phases of the educational process; chosen didactic material that would provide independent cognitive activity on heuristic and creative levels; differentiated learning objectives that vary by content, degree of difficulty, pace mastery of the program, material forms of training activities, the nature of assistance to the pupils; vary the types and methods of control, correction and evaluation of educational achievements of the pupils. Differentiation of laboratory works by the complexity is a selection of different tasks which can be classified into: the reproductive tasks involving the copying activities; the algorithmic tasks, the tasks that require different depths generalizations and conclusions; the heuristic tasks are designed to build own algorithm of the pupil's activities and theoretical ground work; creative nature of the tasks provides the construction of an apprentice's own algorithm for the study and theoretical generalization of the results, confirmation or refutation of the hypothesis.

The article reveals the special skills of the pupils formed at biology classes and educational conditions of using differentiated approach in specialized classes.

Key words: *specialized education, laboratory works, form of learning activities of the pupils, differentiation of learning, differentiated tasks, special skills.*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті висвітлено сучасні підходи до соціального виховання молодших школярів. Розкрито сутність понять “інноваційні технології”, “соціальне виховання молодших школярів”, схарактеризовано підходи до формування цих дефініцій. Визначено роль педагога у процесі розвитку соціально значущих якостей особистості молодшого школяра.

Ключові слова: інновація, технологія, новація, нововведення, соціальне виховання.

Сучасний етап модернізації системи освіти характеризується посиленням уваги до особистості, спрямування зусиль педагогів на розвиток творчого потенціалу учасників навчально-виховного процесу. Реалізація нових векторів розвитку освіти потребує використання інноваційних педагогічних технологій, творчого пошуку нових чи вдосконалених концепцій, принципів, підходів до освіти, суттєвих змін у змісті, формах і методах навчання, виховання, управління педагогічним процесом у загальній початковій і середній школі.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема впровадження інноваційних технологій є надзвичайно актуальною. Проблеми педагогічної інноватики постійно привертають увагу сучасних дослідників, таких як К. Ангеловські, О. Арламов, І. Бех, М. Бургін, Ю. Гільбух, І. Дичківська, В. Журавльов, А. Ніколс, С. Поляков, М. Поташник, Г. Селевко, Н. Юсуфбекова та ін. Поняття “інноваційні процеси” у педагогічній науці розглядають В. Беспалько, І. Лернер, М. Скаткін, В. Сластьонін. Питанням освітніх та інтерактивних технологій навчання займаються О. Пехота, С. Сисоева, О. Пометун та ін. Сучасні освітні інноваційні концепції мають місце у дослідженнях Ю. Васькова, С. Єрмоленкова, Л. Мацько та ін.

Мета статті – схарактеризувати інноваційні технології навчання, спрямовані на соціальне виховання молодших школярів.

“Інновація” (з лат.) – оновлення, зміна, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це “цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів” [5].

Головною метою інноваційних технологій освіти є підготовка дитини до життя в постійно мінливому світі. Сутність такого навчання полягає

в орієнтації навчального процесу на потенційні можливості дітей та їх реалізацію. Освіта повинна розвивати механізми інноваційної діяльності, знаходити творчі способи вирішення життєво важливих проблем, сприяти перетворенню творчості в норму й форму існування людини.

Метою інноваційної діяльності є якісна зміна особистості учня порівняно з традиційною системою. Це стає можливим завдяки впровадженню у професійну діяльність невідомих практиці дидактичних і виховних програм, що припускає вихід із педагогічної кризи. Розвиток уміння мотивувати дії, самостійно орієнтуватися в одержуваній інформації, формування творчого нешаблонного мислення, розвиток дітей за рахунок максимального розкриття їх природних здібностей, використовуючи новітні досягнення науки і практики, – основні цілі інноваційної діяльності. Інноваційна діяльність в освіті як соціально значуща практика спрямована на моральне самовдосконалення людини, важлива тим, що здатна забезпечувати перетворення всіх наявних типів практики в суспільстві.

Будь-яка педагогічна технологія повинна відповідати основним методологічним вимогам (критеріям технологічності: концептуальність (кожній педагогічній технології повинна бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітньої мети); системність (педагогічній технології мають бути притаманні всі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок усіх його складових, цілісність); можливість управління (передбачає можливість діагностичного цілепокладання, планування, проектування процесу навчання, поетапну діагностику, варіювання засобами й методами з метою корекції результатів); ефективність (сучасні педагогічні технології існують у конкурентних умовах і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними за витратами, гарантувати досягнення певного стандарту освіти); відтворюваність (можливість використання (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших ідентичних освітніх закладах, іншими суб'єктами); візуалізація (характерна для окремих технологій; передбачає використання аудіовізуальної та електронно-обчислювальної техніки, а також конструювання та застосування різних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників) [2, с. 31].

На думку дослідників, нове в педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які в таких поєднаннях ще не висувалися або не використовувалися, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу у змінених умовах і ситуаціях достатньо ефективно вирішувати завдання виховання та освіти. Така діяльність у сучасній психолого-педагогічній літературі отримала назву інноваційної. Вона передбачає створення та поширення новацій у системі освіти на всіх її рівнях. Отже, інноваційна діяльність – це створення нового (оригінальних прийомів, цілісних педагогічних кон-

цепцій), що змінює звичний погляд на явище, перебудовує суспільно-педагогічні відносини.

Педагогічна інноватика – це сфера науки, яка вивчає процеси розвитку навчальних закладів, що пов'язані зі створенням нової практики освіти. Розвиток педагогічної інноватики в Україні пов'язаний насамперед із масовим громадсько-педагогічним рухом, з виникненням суперечностей між потребою у швидкому розвитку освітньо-виховних закладів і невмінням педагогів її реалізувати. Спостерігається зростання масового характеру застосування нового. У зв'язку з цим загострюється потреба в новому знанні, в осмисленні нових понять “новація”, “нововведення”, “інновація”, “інноваційний процес”, а також актуалізується проблема формування теоретичної та практичної готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Створення та поширення новацій у системі загальної освіти зумовлено й низкою інших об'єктивних чинників:

- появою державних стандартів освіти;
- профілізацією та індивідуалізацією освітнього процесу;
- концепцією національного виховання дітей і молоді;
- авторськими навчальними програмами, підручниками, посібниками, виховними й управлінськими системами й технологіями;
- варіативними системами навчання (розвивальна, модульно-розвивальна, диференційована тощо);
- методами проектування та моделювання життєтворчості особистості, діалоговою формою спілкування суб'єктів навчально-виховного процесу;
- рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень учнів;
- модернізацією змісту, форм і методів управлінської діяльності керівників закладів освіти;
- варіативними моделями структури управління;
- появою авторських закладів освіти тощо.

Інноваційною в системі освіти регіонального рівня буде діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, розповсюдження та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти.

Інноваційне навчання – це такий навчальний процес, що будується як творча взаємодія вчителя й учнів, котра максимально спрямована на самостійний пошук учнями нових знань, нових пізнавальних орієнтирів високого рівня складності, вироблення загальнолюдських норм та цінностей, оволодіння мистецтвом рефлексії.

Мета інноваційного навчання – розвивати в учнів можливості творчо освоювати новий досвід. Основою такого освоєння є цілеспрямоване формування творчого та критичного мислення, досвіду й інструментарію навчально-пошукової діяльності, рольового й імітаційного моделювання, пошуку та визначення власного особистого сенсу і ціннісних відносин.

Продуктами інноваційної діяльності є нововведення (новоутворення, новації), які позитивно змінюють систему освіти, визначають її розвиток і

характеризуються новим чи вдосконаленим змістом освіти, засобами навчання, виховання, освітніми моделями й адекватними їм системами управління, зафіксованими у формах, придатних для апробації, розповсюдження та освоєння [7].

У науковій літературі “нововведення” визначається як цілеспрямовані зміни, які вносять у середовище впровадження нові стабільні елементи, що спричиняють перехід системи від одного стану до іншого.

У педагогічній діяльності нововведення – це комплексний процес створення, поширення та використання нового педагогічного засобу для якісно кращого задоволення вже відомих суспільних потреб, процес його впровадження в окремому навчальному закладі з метою підвищення результативності освітньо-виховної діяльності.

Для забезпечення позитивного результату нововведення має: бути засобом вирішення актуальної для школи проблеми; формуватися в цілком конкретних умовах і орієнтуватися на вирішення чітко окреслених педагогічних завдань; проходити попередню експериментальну перевірку, яка супроводжується не лише контролем з боку педагогів, а й обов’язково контролем з боку медичних працівників, психологів, соціологів (комплексний експеримент); бути технологічно забезпеченим і орієнтованим на прояв індивідуальних якостей, професійних умінь і навичок учителів. Співвідношення між поняттями “нововведення” й “інновація” полягає в тому, що нововведення (новація) – це засіб (новий метод, методика, технологія, програма та ін.), а інновація – це процес освоєння цього засобу.

Отже, під інноваційним процесом розуміють комплексну діяльність щодо створення (розробки), засвоєння, використання та поширення нововведень.

Висновки. Таким чином, інноваційна діяльність є специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей. Упровадження інновацій у процес соціального виховання молодших школярів неможливе без педагога, який володіє системним мисленням, розвиненою здатністю до творчості, сформованою й усвідомленою готовністю до інновацій. Педагогів такого типу називають педагогами інноваційного спрямування, їм властиві чітка мотивація інноваційної діяльності та інноваційна позиція, здатність не лише включатися в інноваційні процеси, а й бути їх ініціатором.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо в розробці системи позашкільних заходів, спрямованих на соціальне виховання.

Список використаної літератури

1. Борівський В. Проблеми психолого-педагогічної підготовки вчителя до роботи в сучасній школі / В. Борівський // Рідна школа. – 2002. – № 3. – С. 22–26.
2. Буркова Л. Ключ до управління: Класифікація педагогічних інновацій як елемент механізму керування інноваційним процесом в освіті / Л. Буркова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 31–37.
3. Даниленко Л. Інноваційна діяльність у загальноосвітніх навчальних закладах / Л. Даниленко // Директор школи. – 2000. – № 20. – С. 5.

4. Даниленко Л. Інноваційна педагогіка: до практики через теорію (з нотаток науковця) / Л. Даниленко // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2000. – № 1. – С. 38–40.

5. Дичковська І. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. Дичковська. – К., 2004. – 352 с.

6. Євдошенко Г. Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи / Г. Євдошенко // Директор школи. – 1999. – № 45. – С. 8–9.

7. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.І. Клокар. – К., 1997. – 227 с.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014.

Дермелёва К.О. Инновационные технологии социального воспитания младших школьников

В статье представлены современные подходы к социальному воспитанию младших школьников. Раскрыта сущность понятий “инновационные технологии”, “социальное воспитание младших школьников”, охарактеризованы подходы к формированию этих дефиниций. Определена роль педагога в процессе развития социально значимых качеств личности младшего школьника.

Ключевые слова: *инновация, технология, новация, нововведение, социальное воспитание.*

Dermelova K. Innovative technologies of social education of younger schoolboys

This article deals with modern approaches to social education of the Junior schoolchildren. The essence of concepts “innovative technology”, “social education of the Junior schoolchildren”, characterized approaches to the formation of these definitions. Defines the role of the teacher in the course of development of socially significant qualities of the person younger pupils.

Pedagogical innovation is a sphere of science, which studies the processes of development of educational institutions associated with the creation of a new practice of education.

Development of pedagogical innovation in Ukraine is primarily connected with the mass socio-pedagogical movement, with the emergence of contradictions between the need for rapid development of educational institutions and the inability of teachers to implement it. Increased mass character of application of the new. In this regard, the acute need for new knowledge, to understanding the new concepts of “innovation”, “innovation”, “innovation”, “innovation process” and others, as well as updated the problem of formation of theoretical and practical readiness of teachers to innovate.

It is proved that the implementation of new vectors of development of education requires the use of innovative teaching technologies, creative search of new or improved concepts, principles, approaches to education, significant changes in the content, forms and methods of training, education, management of educational process in General primary and secondary schools.

Key words: *innovation, technology, schoolchildren, social education.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто та уточнено поняття “особистісно-орієнтоване навчання”. Визначено відмінність особистісно-орієнтованого навчання школярів від традиційного, значення особистісно-орієнтованого навчання у формуванні особистості. Розглянуто психолого-дидактичні характеристики, що забезпечують особистісно-орієнтовану спрямованість уроку.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, особистість, мотивація.

У “Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст.” зазначено, що важливим завданням сучасної системи навчання і виховання є формування гармонійної, всебічно розвиненої особистості, соціально адаптованої та здатної до самореалізації в суспільстві. Але і суспільство загалом, і кожна людина окремо згодні, що основна вимога до сучасної освіти – її особистісна, гуманістична спрямованість. Ця вимога зумовлює особливу увагу до особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній науці та практиці.

Особистісно-орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації загальної середньої освіти: підвищення престижу шкільної освіти; розвитку в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально зумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості.

Головними завданнями особистісно-орієнтованого навчання є: розкриття індивідуальних пізнавальних можливостей кожного учня; розвиток його індивідуальних пізнавальних здібностей; допомога йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні; формування культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя.

Особистісно-орієнтовану модель навчання сьогодні розробляє багато вчених.

З-поміж значної кількості теоретичних концепцій особистісно-орієнтованого навчання передусім виокремлюються психолого-дидактична концепція І. Якиманської та дидактична модель особистісно-орієнтованої освіти В. Серикова, які найбільше відповідають новим потребам освіти.

І. Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктний досвід (досвід, здобутий дитиною самостійно, поза навчальним процесом). Роль навчання полягає в тому, щоб виявити особливості цього досвіду (особистісні смисли, цінності, відносини), збагатити його науковим змістом, за необхідності перетворити, створити умови для розвитку індивідуальності учня. Тому

основою технології особистісно-орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти. Основною формою навчання в концепції І. Якиманської є особистісно-орієнтований урок [1].

В основу моделі особистісно-орієнтованої освіти, розробленої В.В. Сериковим, покладено теорію особистості С.Л. Рубінштейна, згідно з якою суть особистості виявляється в здатності займати певну позицію. Ідея концепції – створення умов для повноцінного прояву й розвитку таких функцій особистості учня: вибірковості (здатності людини до вибору), рефлексії (особистість має оцінювати власне життя), буття, що полягає в пошуках сенсу життя та творчості, формувальної (формування образу “Я”), відповідальності (“Я відповідаю за все”), автономності особистості (із розвитком вона дедалі більше стає вільною від інших чинників). Освіта, орієнтована на особистість, досягає своєї мети такою мірою, якою створює ситуацію прагнення особистістю власного розуміння життя, життєвих смислів, сил саморозвитку [2].

У нових концепціях особистісно-орієнтованого навчання посилюється гуманістична спрямованість процесу навчання; розглядається особистість, яка, крім соціальних якостей, наділена суб'єктивними властивостями (її незалежність, здатність до вибору, рефлексії, саморегуляції); особистість є системоутворювальним началом педагогічного процесу; головними цілями освіти стає створення умов для розвитку індивідуально-особистісних здібностей, властивостей; поряд з інтеріоризацією (перетворенням зовнішніх впливів у внутрішній план особистості) важливого значення набуває персоналізація, прагнення до самоактуалізації, самореалізації та інші внутрішні механізми індивідуального саморозвитку.

Мета статті – розкрити визначення поняття “особистісно-орієнтоване навчання учнів” з методологічної позиції та показати його значення для самореалізації особистості.

У науково-педагогічній літературі існує досить велика кількість визначень поняття “особистісно-орієнтований підхід”, але нам імпонує те, в якому зазначено, що це методологічна орієнтація в педагогічній діяльності, що дає змогу за допомогою опори на систему взаємопов'язаних понять, ідей і способів дій забезпечувати й підтримувати процеси самопізнання та самореалізації особистості дитини, розвитку її індивідуальності.

У сформульованому визначенні відображені важливі аспекти, такі як:

- особистісно-орієнтований підхід є, насамперед, орієнтацією в педагогічній діяльності;
- особистісно-орієнтований підхід являє собою комплексне утворення, що складається з понять, принципів і способів педагогічних дій;
- особистісно-орієнтований підхід пов'язаний з прагненням педагога сприяти розвитку індивідуальності учня, прояву його суб'єктивних якостей [3].

Особистісно-орієнтований підхід є за своєю сутністю гуманістичним, розглядає людину як основну цінність. У його межах будь-які форми, методи, технології освіти розглядають у контексті одного з найважливіших

завдань освіти – забезпечити максимально сприятливі умови для саморозвитку кожної особистості.

Критеріями оцінювання ефективності тієї чи іншої педагогічної технології мають бути показники, що враховують не тільки рівень оволодіння знаннями, вміннями та навичками, а й сформованість певних особистісних якостей, що характеризують різні аспекти розвитку інтелекту, духовності, творчих здібностей учнів.

Упровадження особистісно-орієнтованого підходу в навчання дасть можливість створити умови для самореалізації учнів.

Особистісно-орієнтована освіта передбачає орієнтацію на навчання, виховання й розвиток усіх учнів з урахуванням їх індивідуальних особливостей:

- вікових, фізіологічних, психологічних, інтелектуальних;
 - освітніх потреб, орієнтацію на різний рівень складності програмного матеріалу, доступного учневі;
 - виокремлення груп учнів за знаннями, здібностями, професійною спрямованістю;
 - ставлення до кожної дитини як до унікальної індивідуальності [4].
- Порівняльну характеристику традиційного та особистісно-орієнтованого навчання подано в табл.

Таблиця

**Порівняльна характеристика традиційного
та особистісно-орієнтованого навчання**

Традиційне навчання	Особистісно-орієнтоване навчання
Навчання як нормально побудований процес (і в цьому жорстко регламентований)	Учіння як індивідуальна діяльність учня, її корекція та педагогічна підтримка
Вектор розвитку заданий	Навчання не стільки задає вектор розвитку, скільки створює для цього всі необхідні умови
Спільна, єдина й обов'язкова для всіх лінія психічного розвитку	Допомога кожному учневі вдосконалювати свої індивідуальні здібності, розвиватися як особистості, з урахуванням наявного в нього досвіду пізнання
Вектор розвитку будується від навчання до учіння	Вектор розвитку будується від учня до визначення педагогічних впливів, що сприяють його розвитку
Завдання формування особистості із заданими властивостями	Забезпечення особистісного зростання, розвиваючи здатність до стратегічної діяльності, креативність, критичність, систему потреб і мотивів, здатність до саморозвитку, самовизначення

Виокремлюють психолого-дидактичні характеристики, що забезпечують особистісно-орієнтовану спрямованість уроку: формування і стимулювання суб'єктної позиції учня; створення умов для розвитку індивідуа-

льності та унікальності учня; орієнтація на формування навчальної діяльності учня (а не передачу навчальної інформації); знання й облік психофізіологічних особливостей учнів; орієнтація на розвиток внутрішніх мотивів навчання, стимулювання і становлення власного (особистісного) сенсу навчання; орієнтація на розвиток пізнавальних (інтелектуальних) здібностей; організація рівноправного партнерського спілкування в навчальній взаємодії; забезпечення зворотного зв'язку в педагогічному процесі; індивідуально орієнтована позиція педагога [1].

До типів уроків, які сприяють реалізації особистісно-орієнтованого навчання, належать: вивчення нового матеріалу, узагальнення знань, контроль за знаннями.

Висновки. З позицій особистісно-орієнтованого підходу педагогічна технологія навчання має бути спрямована на розвиток особистості та творчих здібностей і може виражатися у вигляді системи різнорівневих творчих завдань, застосування дослідницьких і телекомунікаційних проєктів, розбору нестандартних професійних ситуацій, участі в дискусіях і конференціях, виконання різних видів і форм самостійної роботи учнів, навчання у співробітництві тощо.

Кожна людина сьогодні об'єктивно потребує умов, які сприяють її особистісному, інтелектуальному та творчому зростанню. Вони можуть бути створені за допомогою сучасних освітніх технологій, здатних забезпечувати максимальний рівень індивідуалізації за допомогою широкого використання інформаційних та телекомунікаційних засобів, що досягається за рахунок посилення мотиваційного та цільового компонентів педагогічної технології.

У подальших дослідженнях планується розглянути підготовку студентів педагогічних ВНЗ до організації особистісно-орієнтованого навчання в ЗОШ.

Список використаної літератури

1. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1996. – 96 с.
2. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технология / В.В. Сериков. – Волгоград, 1994. – С. 42–43.
3. Амонашвили Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш.А. Амонашвили. – Мн. : Университетское, 1990. – 560 с.
4. Лозниця В.С. Психологія і педагогіка: основні положення : навч. посіб. / В.С. Лозниця. – К. : Ексоб, 2006. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Захарова Л.В. Методологические основы организации личностно-ориентированного обучения школьников

В статье рассмотрено понятие “личностно-ориентированное обучение”. Определены отличия личностно-ориентированного обучения школьников от традиционного, значение личностно-ориентированного обучения в формировании личности. Рассмотрены психолого-дидактические характеристики, обеспечивающие личностно-ориентированную направленность урока.

Ключевые слова: личностно-ориентированное обучение, личность, мотивация.

Zakharova L. Methodological basis for the organization student-centered learning students

The article discusses the concept of “student-centered learning”. Unlike defined student-centered learning students from the traditional meaning of student-centered learning in shaping personality. Considered psychological and didactic characteristics, providing student-oriented focus of the lesson. Definitely the basics of student-centered teaching students the value for self-identity. Student-oriented education provides guidance on training, education and development of all students based on their individual characteristics. In terms of student-centered approach, educational technology training should focus on personal development and creativity. The purpose of student-centered learning is to identify the subjective experience of each student and providing psychological and educational assistance in the formation of his personality, the life of self-fulfillment.

If the traditional education of each student brings to the individual parameters of the pre-set quality, the learner-oriented education based on the recognition of the uniqueness of subjective experience of the student as an important source of individual life.

Student-centered approach to education implies a conscious focus on the student’s personality, the process of interaction between teacher and student. Availability of teacher ideas about the nature, structure, and the structure of the learner-centered approach allows it to more appropriately and efficiently model and build in accordance with this specific orientation training sessions and educational events.

Key words: *student-centered learning, personality, motivation.*

УДК 376.545

М.М. КАБАНЕЦЬ

РЕГІОНАЛЬНІ ПРОГРАМИ ПІДТРИМКИ ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ У ЛУГАНСЬКІЙ ОБЛАСТІ

У статті проаналізовано зміст і результативність регіональних програм підтримки обдарованої молоді в Луганській області.

Ключові слова: обдаровані школярі, регіональна програма, Луганська область, педагогічна підтримка обдарованих школярів.

Проблема забезпечення особистісної, соціальної самореалізації та професійного самовизначення обдарованої молоді в нових умовах набула особливої актуальності на сучасному етапі розвитку суспільства. Соціально-економічні перетворення в українському суспільстві викликають об'єктивну потребу у формуванні інтелектуального потенціалу нації, який залежить від якості підготовки фахівців, спроможних висувати перспективні ідеї та реалізовувати їх в інноваційному за типом розвитку суспільстві.

Протягом останніх двох десятиліть одним зі стратегічних напрямів розвитку освіти в Луганській області визначено спрямованість на становлення та розвиток особистості, реалізація чого, у свою чергу, передбачає створення дієвої системи підтримки та розвитку обдарованої особистості.

Проблеми дитячої обдарованості досліджують протягом тривалого часу, проблема ж ефективного навчання обдарованої молоді залишається актуальною і донині. Питанням обдарованості присвятили свої праці видатні зарубіжні та вітчизняні дослідники, зокрема Б. Блум, Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Б. Кедров, В. Лоуенфельд, Г. Пассоу, Я. Пономарьов, Дж. Рензулі, С. Рубінштейн, Р. Стенберг, Дж. Стенлі, П. Торренс та ін. Протягом останніх десятиріч вітчизняними представниками педагогічної та психологічної наук зроблено вагомий внесок у дослідження питань дитячої обдарованості. Різним аспектам обдарованості присвячені праці таких учених, як В. Алфімов, О. Антонова, М. Гнатко, С. Гончаренко, І. Зверева, Л. Коваль, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, С. Сисоєва, В. Слуцький, В. Паламарчук, В. Юркевич та ін. Зарубіжний досвід педагогічної підтримки обдарованої молоді вивчали І. Бабенко, О. Бочарова, Л. Кокоріна, П. Тадеєв та інші.

У Луганській області нагромаджено певний досвід організації педагогічної підтримки обдарованих школярів, особливо еколого-натуралістичного спрямування, узагальнення якого сприятиме підвищенню ефективності організації педагогічної діяльності з означеною категорією дітей в Україні на сучасному етапі. Аналіз науково-педагогічної літератури засвідчує відсутність історико-педагогічних досліджень, де було б систематизовано теорію й узагальнено досвід організації педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Луганській області та Східноукраїнському регіоні загалом.

Метою статті є аналіз змісту та результативності регіональних програм підтримки обдарованої молоді в Луганській області.

З 1997 р. у деяких областях України почали розробляти обласні та регіональні програми підтримки обдарованої молоді, спрямовані на формування інтелектуального потенціалу нації. У Луганській області склалася система роботи з обдарованими дітьми завдяки реалізації низки обласних програм та проектів, які розроблялися відповідно до завдань і пріоритетів, визначених нормативними документами Міністерства освіти і науки України.

У Луганській області розроблялися та реалізовувалися регіональні цільові програми: “Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр. “Творча обдарованість Луганщини”, “Освіта Луганщини. 2007 – 2011 рр.”, “Патріот Луганщини” на 2011–2014 рр., “Розвиток і функціонування української та російської мов у Луганській області на 2011 – 2014 рр.”, “Мистецька освіта Луганщини” на 2013 – 2015 рр., “Освіта Луганщини. 2012 – 2016 рр.”.

Програма роботи з обдарованою молоддю на 2001 – 2005 рр. “Творча обдарованість Луганщини” включала декілька розділів: система пошуку обдарованої молоді; навчання, виховання та розвиток обдарованої молоді; науково-методичне забезпечення реалізації програми; стимулювання подальшого інтелектуального зростання талановитої молоді.

Метою програми було створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу регіону, пошуку, підтримки і стимулювання інтелектуально та творчо обдарованих дітей і молоді, самореалізації творчої особистості. Заходами програми передбачалося впровадження ефективних заходів і технологій пошуку, навчання, виховання та самовдосконалення обдарованої особистості, створення умов для її гармонійного розвитку [1].

З метою пошуку обдарованої молоді було передбачено: створення міжвідомчого інформаційного банку даних “Творча обдарованість Луганщини”; організацію регіональних та обласного центрів тестування учнів загальноосвітніх навчальних закладів з метою виявлення їх здібностей, інтересів; створення на базі Східноукраїнського національного університету центру дистанційної роботи з обдарованою молоддю; забезпечення проведення обласних олімпіад, конкурсів, турнірів, фестивалів, оглядів творчих колективів, учнівських конференцій, виставок творчих робіт учнів і студентів, спортивних змагань та здійснення інших заходів, спрямованих на виявлення і самореалізацію обдарованих дітей та молоді; проведення міських, районних олімпіад, відкритих турнірів з краєзнавства, економічних та екологічних знань, культури, мистецтва тощо; участь членів Малої академії наук у наукових конференціях вищих навчальних закладів; проведення міських, районних, обласних учнівських конференцій за напрямками діяльності наукових товариств, територіального відділення Малої академії наук тощо.

Для забезпечення навчання, виховання та самовдосконалення обдарованої особистості було заплановано: заходи щодо поширення мережі експериментальних майданчиків для апробації та запровадження вітчизняних

і світових педагогічних методик розвитку здібностей, удосконалення методів, форм і засобів виявлення та виховання обдарованих дітей, молоді; залучення до пошукової, дослідницької роботи учнів із сільських районів; відкриття консультаційних пунктів для учнів, які виявляють інтерес до науково-дослідницької роботи, поглиблення знань у різних напрямках науки, а також консультаційних пунктів для вчителів, які працюють з обдарованою молоддю; відкриття гуртків вищого рівня, студій, творчих об'єднань різної тематики і спрямованості, очно-заочних шкіл на базі обласних, міських, районних позашкільних закладів, створення комплексів “школа – позашкільний заклад – вищий навчальний заклад”; розвиток мережі навчально-виховних закладів, що працюють з обдарованою учнівською молоддю; відкриття навчальних закладів нового типу, спеціалізованих профільних шкіл, класів з поглибленим вивченням окремих предметів, шкіл фізичного розвитку тощо.

Науково-методичне забезпечення програми включало: введення до навчальних планів і програм підготовки педагогічних кадрів у Луганському інституті післядипломної педагогічної освіти спеціальних курсів, орієнтованих на роботу з обдарованими дітьми та молоддю; створення банку діагностичних методик виявлення обдарованих дітей, а також методичного банку даних про передовий педагогічний досвід щодо роботи з обдарованими і талановитими дітьми у різних типах навчальних закладів області; проведення конференцій, семінарів, шкіл передового досвіду, “круглих столів” з проблем обдарованості; організацію роботи творчих груп з проблем навчання й виховання обдарованих і талановитих дітей; розробку програм особистісного розвитку для обдарованих дітей; проведення обласних науково-методичних та проблемних семінарів для педагогічних працівників з питань особистісно-орієнтованого навчання й виховання, виявлення та розвитку обдарованих дітей.

З метою стимулювання подальшого інтелектуального зростання талановитої молоді планувалося: продовжити видання обласної збірки “Обдаровані діти Луганщини – майбутнє України” за підсумками олімпіад, науково-дослідницьких конкурсів, турнірів, фестивалів тощо; започаткувати випуски вісників обласних центрів позашкільної роботи, територіального відділення Малої академії наук “Заочна школа юного науковця”; за підсумками обласних літературно-творчих заходів видавати збірки творів переможців конкурсів; підготувати і видати збірку про спортивні досягнення учнівської та студентської молоді області; забезпечити висвітлення проблем і кращого педагогічного досвіду роботи з обдарованою та студентською молоддю в засобах масової інформації; підготувати пропозиції щодо організації постійної рубрики “Юні таланти Луганщини” на обласному радіо, телебаченні, а також в обласних газетах тощо.

Одним із пріоритетних цільових напрямів регіональної цільової програми “Освіта Луганщини. 2007 – 2011 роки” є робота з обдарованою учнівською молоддю Луганщини [2]. Серед основних заходів реалізації ви-

значено: підготовку і проведення учнівських олімпіад різних рівнів; проведення Всеукраїнських конкурсів учнівської творчості (“Мої права”, “Мій рідний край”, Шевченківський конкурс, Далевський конкурс, акція “Я громадянин” та ін.); організація постійно діючої очно-заочної обласної олімпіадної школи для обдарованих учнів; випуск збірника діагностичних методик і науково-методичних рекомендацій для психологів, соціальних педагогів щодо проблем обдарованості учнів; проведення методичних семінарів щодо виявлення обдарованості дітей; проведення майстер-класів для класних керівників, учителів-предметників, директорів та заступників шкіл нового типу, практичних психологів базових та експериментальних навчальних закладів з проблеми обдарованості учнів та розвитку креативного мислення обдарованих учнів тощо.

З 1997 р. для обдарованих учнів у Луганському відділенні Малої академії наук працює очно-заочна школа, яка здійснює навчально-виховний процес за 4-річними програмами. У 2012/13 н. р. у школі займався 1021 учень, які представляли навчальні заклади 10 міст та 15 районів області.

У Луганській області в 2009 р. було розроблено Положення про Обласну олімпіадну школу відповідно до Державної цільової програми роботи з обдарованою молоддю на 2007 – 2010 рр., затвердженої постановою Кабінету Міністрів України від 8 липня 2007 р. № 1016, і згідно з чинним Положенням про Всеукраїнські учнівські олімпіади з базових і спеціальних дисциплін, турніри, конкурси-захисти науково-дослідницьких робіт та конкурси фахової майстерності, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 18 серпня 1998 р. № 305.

Основною метою школи є виявлення обдарованої молоді і створення сприятливих умов для розвитку її здібностей, набуття нею знань і навичок у певних галузях діяльності. Зусилля освітян, які задіяні в роботі обласної олімпіадної школи, спрямовані на створення умов для реалізації інтелектуальних здібностей учнів та задоволення інтелектуального й духовного розвитку молоді Луганщини; стимулювання творчого самовдосконалення учнівської молоді, активізацію руху творчої інтелігенції щодо формування наукової та творчої еліти; підвищення інтересу учнів до поглибленого вивчення базових, спеціальних та фахових дисциплін, надання їм допомоги у виборі професії, залучення їх до навчання у вищих закладах освіти регіону; досягнення високого рівня науково-теоретичної та практичної підготовки учнів до III–IV етапів (обласних / республіканських) всеукраїнських та міжнародних учнівських олімпіад з базових дисциплін.

Олімпіадна школа за формою занять є очно-заочною. Безпосереднє навчання учнів здійснюється під час чотирьох навчальних сесій за затвердженим розпорядком дня. У міжсесійний період учні працюють над індивідуальними завданнями. З цією метою заплановані консультації фахівців. Навчання учнів проводиться відповідно до розроблених та затверджених програм з науково-теоретичної та практичної підготовки учнів (обсяг на-

вчальних годин щорічно корегується Управлінням освіти та науки Луганської облдержадміністрації) з предметів природничо-математичного циклу: математики, фізики, хімії, біології з екологією, інформатики, географії, економіки. Учасниками олімпіадної школи можуть бути учні 7–10-х класів (учні 11-го класу – за бажанням) незалежно від типу, форми власності, розташування та підпорядкування навчального закладу, які є переможцями (учні, які отримали дипломи I, II та III ступенів) III етапу всеукраїнських учнівських олімпіад у Луганській області поточного року; переможцями щорічних обласних та всеукраїнських турнірів з предметів природничо-математичного циклу, переможцями обласних та всеукраїнських турнірів з базових дисциплін, обласних конкурсів-захистів науково-дослідних робіт Луганського територіального відділення Малої академії наук України поточного року.

Метою Регіональної цільової програми “Освіта Луганщини. 2012 – 2016 роки” є підвищення рівня і доступності якісної освіти для мешканців області відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасних потреб суспільства, кожного громадянина. Серед цільових орієнтирів програми є і підтримка талановитої обдарованої молоді та підвищення значення виховної роботи з учнівської молоддю. У програмі зазначено, що в області існує система заохочень обдарованих вихованців закладів та можливе подальше створення умов для розвитку їх талантів [3].

У роботі з обдарованою молоддю області серед завдань та заходів програми визначено: виявлення обдарованої учнівської молоді та створення умов для її розвитку; посилення роботи з талановитою та обдарованою молоддю за різними напрямками роботи; забезпечення участі учнівської молоді області в обласних та всеукраїнських масових заходах.

Порівняно з попередньою версією в новій програмі більше уваги приділено роботі з обдарованою молоддю; окремим розділом програми є “Підтримка талановитої та обдарованої молоді”. Основними напрямками діяльності визначено: удосконалення нормативно-правової бази підтримки обдарованої молоді; виявлення обдарованої учнівської молоді та створення умов для її розвитку; організацію роботи з обдарованою учнівською молоддю Луганщини; підвищення рівня науково-методичного забезпечення педагогічних працівників, які працюють з обдарованою молоддю; покращення роботи з талановитою та обдарованою молоддю за різними напрямками.

Заходи реалізації програми включають:

- оновлення положення про обласні олімпіади, конкурси учнівської творчості згідно з новими освітніми стандартами, навчальними програмами й інструктивно-методичними листами МОН України;
- оновлення та розповсюдження банку даних та діагностичних методик виявлення обдарованої молоді;
- проведення обласних науково-методичних семінарів, “круглих столів” з актуальних проблем виявлення, розвитку та виховання обдарованих учнів Луганщини;

- проведення щорічних профільних змін для обдарованих дітей за предметами виробничого циклу на базі табору-експедиції “Зелений щит”;
- проведення зльоту лідерів учнівського самоврядування та дитячої громадської організації “Лугарі” у ЛОКУ ДОК “Південний”;
- вивчення, узагальнення та поширення прогресивного педагогічного досвіду з питань розвитку обдарованої особистості на курсах підвищення кваліфікації освітян області та в міжкурсовий період на обласних семінарах і “круглих столах”;
- проведення експериментальних досліджень взаємозв’язку інтелектуального та особистісного розвитку учнів у базових закладах Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти та експериментальних закладах регіонального рівня;
- організація та проведення обласних науково-практичних конференцій з актуальних питань роботи з обдарованою молоддю;
- проведення обласних конкурсів: серед освітян та навчальних закладів області на кращу розробку авторських методичних і навчальних матеріалів з питань роботи з обдарованою молоддю та серед методичних центрів області на кращий сайт “Обдарована молодь”;
- підготовка до друку збірників діагностичних методик та науково-методичних рекомендацій для практичних психологів, соціальних педагогів, педагогів-організаторів та батьків з проблем обдарованості учнів та з розв’язання олімпіадних задач різного рівня складності;
- сприяння та забезпечення участі наукових і педагогічних працівників інституту у всеукраїнських та міжнародних проектах, науково-практичних конференціях, семінарах, нарадах з питань пошуку, розвитку та виховання обдарованих дітей;
- проведення обласної виставки-конкурсу декоративно-прикладної творчості “Візерунки Слобожанщини”, обласної виставки-конкурсу технічної творчості “Твори та перемагай”, обласного конкурсу фотоаматорів, гала-концерту переможців обласного конкурсу художньої самодіяльності “Самородки Луганщини”;
- призначення іменних стипендій Луганської обласної ради обдарованій студентській та учнівській молоді тощо.

Метою Програми “Мистецька освіта Луганщини” на 2008–2012 рр. було створення сприятливих умов для забезпечення творчого, інтелектуального та духовного розвитку підростаючого покоління, серед пріоритетних було названо заходи, спрямовані на підтримку творчо обдарованої молоді. Одним з основних напрямів діяльності щодо реалізації програми є підтримка творчо обдарованої молоді, але конкретні шляхи та заходи підтримки не визначені.

Обласна програма “Мистецька освіта Луганщини” на 2013–2015 рр. сприяє виявленню, підтримці та розвитку творчо обдарованої учнівської молоді шляхом створення діючої системи конкурсів за всіма мистецькими спеціалізаціями. У межах програми “Мистецька освіта Луганщини” щорічно

проводяться 20 регіональних конкурсів та фестивалів за різними напрямками художньої творчості: “Циркове майбутнє”, “Срібний штрих”, конкурси для виконавців на народних інструментах імені Воеводіних, конкурс дитячої художньої творчості “Палітра” тощо. В області в 529 клубних структурах працює 3060 творчих формувань (гуртки, студії, ансамблі, оркестри).

З метою підтримки обдарованої та талановитої молоді в області функціонують чотири обласні ліцеї-інтернати, які створюють необхідні умови для всебічного розвитку особистості. Серед навчальних закладів області найбільшу кількість переможців олімпіад у 2013 р. (по шість) підготували Луганський ліцей іноземних мов та Луганський НВК спеціалізована школа-колегіум № 36; чотири переможці олімпіад 2013 р. навчаються в Луганській середній загальноосвітній школі № 18.

Координатором позашкільної роботи екологічної спрямованості в регіоні є Луганський обласний центр еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді, який постійно веде роботу щодо пошуку та підтримки обдарованої молоді, розвитку її творчої активності, залучення дітей до науково-дослідницької діяльності. Діяльність центру спрямована на екологічну освіту, надання поглиблених знань з основ природничих, аграрних і лісогосподарських наук у процесі роботи профільних об’єднань; підтримку і розвиток здібних і талановитих дітей, підготовку їх до участі в обласних, всеукраїнських і міжнародних науково-дослідницьких проектах; залучення учнівської молоді до науково-дослідницької роботи тощо.

Традиційно Луганська область є лідером в країні за кількістю учасників у Всеукраїнському конкурсі “Вчимось заповідувати”. За ініціативою юних екологів у Луганській області вже створено шість об’єктів природно-заповідного фонду та 12 пам’яток природи – це найкращий показник в Україні. У 2012 р. до Державного управління охорони навколишнього природного середовища в Луганській області було надано обґрунтування на два об’єкти природно-заповідного фонду та вісім пам’яток природи. Лідером у цьому напрямі роботи є комунальний заклад Лутугинського району “Розкішнянський НВК спеціалізована школа – дошкільний навчальний заклад”.

Результатами роботи освітян області з обдарованими школярами за еколого-натуралістичним напрямом стали призові місця учнів на міжнародних олімпіадах: у 2011 р. учениця 11-го класу Луганської СЗШ № 18 Тетяна Гарська здобула бронзову медаль на Міжнародній олімпіаді екологічних проектів (Азербайджан, м. Баку), учениця 11-го класу Луганської спеціалізованої школи № 57 Дар’я Ширяєва стала срібним призером Міжнародної олімпіади з біології (Тайвань, м. Тайпень), у 2013 р. учениця 11-го класу Луганської СЗШ № 18 Дар’я Боровльова здобула срібну медаль на Міжнародній олімпіаді з екології (Туреччина, м. Стамбул).

Залучення обдарованої молоді до дослідницько-експериментальної, конструкторської та винахідницької роботи в різних галузях науки, техніки, культури й мистецтва здійснює профільний комунальний навчальний заклад “Луганська обласна мала академія наук та учнівської творчості”.

Навчальним процесом у Луганській МАН у 2012–2013 н. р. охоплено 3936 учнів (10,7% від загальної кількості учнів 9–11-х класів області), які займаються в 47 філіях та наукових товариствах учнів (НТУ). Протягом 2012–2013 рр. Луганська мала академія наук була організатором та учасником 55 інтелектуальних масових заходів, у яких брали участь 44600 учнів Луганщини.

У 2013 р. відбувся III Всеукраїнський конкурс обдарованої молоді та її наставників “Первоцвіт” за організаційної підтримки НАПН України, ДНПБ України імені В.О. Сухомлинського, Національного центру “МАН України”, редакційної ради всеукраїнського науково-практичного журналу “Директор школи, ліцею, гімназії”, виставкової компанії “Карше”. Переможцем конкурсу визнано базовий заклад ЛОППО – педколектив Луганського обласного ліцею (директор Л.М. Кольченко), який нагороджено золотою медаллю Національної академії педагогічних наук України.

Висновки. Протягом останніх років розвиток дитячої обдарованості є одним з важливих напрямів регіональної освітньої моделі Луганської області. Було розроблено та реалізовано низку програм і проектів щодо підтримки обдарованої молоді в регіоні, створено загальноосвітні заклади нового типу, які стали лідерами у роботі з обдарованими школярами та в розробці та впровадженні педагогічних інновацій. Результатами спільних зусиль освітян у роботі з педагогічної підтримки обдарованих школярів освітніх установ області стало зростання кількості призерів Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів – членів Малої академії наук України, всеукраїнських конкурсів, призові місця школярів Луганщини на міжнародних олімпіадах, поширення різноманітних творчих і спортивних конкурсів та змагань серед школярів області. Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення та узагальнення досвіду загальноосвітніх закладів нового типу щодо педагогічної підтримки обдарованих школярів.

Список використаної літератури

1. Програма роботи з талановитою молоддю на 2001–2005 рр. “Творча обдарованість Луганщини”: Затверджена розпорядженням Луганської обласної державної адміністрації від 11 травня 2001 р. № 256 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.loga.gov.ua/oda/documents/official/official_584.html?template=33.
2. Регіональна цільова програма “Освіта Луганщини. 2007–2011 рр.” / Рішення Луганської обласної ради № 14/16 від 13 липня 2007 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://oblrada.lg.ua/node/3248>.
3. Регіональна цільова програма “Освіта Луганщини. 2012–2016 рр.” Рішення Луганської обласної ради № 10/27 від 24.02.2012 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oblrada.lg.ua/content/pro-zatverdzhennya-regionalnoi-tsilovoi-programi-%C2%ABosvita-luganshchini-2012-2016-roki%C2%BB>.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Кабанець М.М. Региональные программы поддержки одаренных школьников в Луганской области

В статье проанализированы содержание и результативность региональных программ поддержки одаренной молодежи в Луганской области.

Ключевые слова: одаренные школьники, региональная программа, Луганская область, педагогическая поддержка одаренных школьников.

Kabanetz M. Regional programs to support gifted students in the Luhansk region

Over the last two decades, one of the strategic directions of education development in Lugansk region has been orientation to formation and development of the individual, which implies creation of an efficient system of support and development of the gifted. Lugansk region has gained some experience of pedagogical support of gifted students, especially in the ecological and naturalistic field.

Several regional target programmes have been developed and implemented in Lugansk region such as “Programme of Work with the Gifted for 2001 – 2005 “Artistic Giftedness of Luhansk Region”, “Education of Lugansk Region. 2007 – 2011”, “Patriot of Luhansk Region” for 2011 – 2014, “Art Education of Luhansk Region” in 2013 – 2015, “Education of Lugansk Region. 2012 – 2016”.

Among the targets of the programmes was creation of favorable conditions for creative potential development of the region, search system, support and stimulation of intellectually and creatively gifted children and youth and their personal self-realization. Activities of the program were supposed to implement effective search tools and technologies of training, education and personal self-improvement of the gifted, creating conditions for their harmonious development.

Collaborative efforts of teachers working with gifted students in the region have resulted in the growing number of winners of All-Ukrainian Intellectual Contest of Scientific and Research Projects of students-members of Junior Academy of Sciences of Ukraine, prizes of Luhansk students at international competitions, dissemination of various art and sport contests and competitions among schoolchildren in the region.

Key words: *gifted pupils, regional programme, Luhansk region, pedagogical support of gifted pupils.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ІНТЕРКУЛЬТУРНОГО ВИМІРУ В ПОЗАКЛАСНІЙ ВИХОВНІЙ РОБОТІ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У сучасних соціокультурних умовах реалізація інтеркультурного виміру в позакласній виховній роботі передбачає орієнтацію особистості на засвоєння цінностей і досягнень багатокультурної спадщини України та світу, позитивне сприйняття та відтворення загальноприйнятих соціокультурних норм, формування на цій основі здатності до конструктивної взаємодії.

Ключові слова: учні, виховання, інтеркультурний вимір, позакласна робота.

Навчитися жити спільно, зважати на національно-культурні, релігійні особливості представників різних етноконфесійних спільнот – ці завдання є актуальними для всіх громадян нашої країни. Водночас, важливою проблемою сучасної суспільно-політичної ситуації є зростання нетерпимості та випадків прояву насильства, зокрема в молодіжному середовищі.

В умовах полікультурності українського суспільства важливого значення набуває якісне формування громадянської ідентичності, здатності й готовності молодої людини до усвідомленого вибору, активної участі в суспільних процесах, установах конструктивних відносин на засадах соціального партнерства. Реалізація інтеркультурного виміру в позакласній виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу сприяє розвитку гуманних та толерантних людських відносин, прагнучи навчити особистість пізнавати різні культури, позитивно й толерантно сприймати відмінності інших, зберігаючи при цьому власну ідентичність.

Низка сучасних наукових досліджень присвячена висвітленню окремих положень полікультурної освіти та виховання молодого покоління. Це, насамперед, праці Н. Лавриченко, Л. Редькіна, Н. Ришак, Л. Костикової, А. Гулідова, І. Ісаєва, Г. Марченко, С. Терно, Л. Чумак, Ю. Безух, Я. Гулецької, Т. Лесіної, Г. Марченко, О. Мілютіної, Ю. Тищенко, О. Ковальчук. Проте питання реалізації інтеркультурного підходу в позакласній виховній роботі загальноосвітнього закладу є новим напрямом наукового пошуку.

Актуальність дослідження проблеми реалізації інтеркультурного виміру засобами позакласної роботи школи зумовлена суперечністю між суспільними запитами щодо підготовки громадян до життя в багатокультурному суспільстві та недостатнім науково-методичним опрацюванням цієї проблематики й впровадженням у практику.

Метою статті є з'ясування ефективних методичних підходів до реалізації інтеркультурного підходу в позакласній виховній роботі навчального закладу.

У сучасних соціокультурних умовах важливим є застосування у виховному процесі інтеркультурного виміру, що передбачає орієнтацію особистості на засвоєння цінностей і досягнень багатокультурної спадщини України та світу, позитивне сприйняття та відтворення загальноприйнятих соціокультурних норм, формування на цій основі здатності конструктивного розв'язання конфліктів, відтворення на практиці ненасильницьких моделей поведінки.

Європейський досвід свідчить, що інтеркультурність є основоположним принципом, який покладено в основу навчально-виховної діяльності, навчаючи особистість сприймати відмінності та поважати інші культури, цінності, готуючи до конструктивної взаємодії в соціумі. На думку М. Рей, термін “інтеркультурний” наголошує, які в соціальній багатоманітності культурні особливості, що є важливими аспектами ідентичності різних індивідуумів і спільнот, не є статичними, а багатограними і мінливими, що взаємодіють у суспільному житті [6, с. 11].

Завданням інтеркультурного виміру позакласної виховної роботи є виховання особистості, здатної мислити в контексті національної та світової культури, приймаючи загальнолюдські цінності культури й гармонійно їх поєднуючи у своєму житті з національними. У цьому контексті Є. Більченко, розглядаючи інформаційне суспільство, наголошує на актуальності культурного діалогу, виховання “людини культури” як активного суб'єкта діяльності та спілкування, здатного до виявлення та розвитку своїх творчих і пізнавальних можливостей [1, с. 9].

Висока емоційна культура і позитивна мотивація у виховній діяльності, що базується на інтеркультурному підході, дає змогу сформувати ціннісне ставлення до культури і традицій інших етноконфесійних спільнот, готовність до трансляції полікультурних цінностей іншим членам суспільства, подолання можливих негативних наслідків суспільної взаємодії. Відповідно, учні мають не лише отримувати знання про інші культури, а й бути готовими до конструктивного діалогу з представниками цих культур, виробити толерантне ставлення до них, повагу до їх традицій та звичаїв. Розвиток толерантності, навичок міжкультурного діалогу має бути об'єктом виховання молодого покоління в умовах сучасного багатокультурного суспільства.

Культурна багатоманітність суспільства, з одного боку, передбачає позитивне сприйняття самобутності культур, національно-культурних відмінностей, а з іншого – пошук спільних ціннісних координат, які стимулюють конструктивний суспільний діалог, співпрацю представників різних етноконфесійних спільнот у багатокультурному середовищі. Важливим у контексті міжкультурного діалогу у виховному процесі є пошук спільного, що об'єднує учнів, незалежно від етнічної чи релігійної належності.

Організація позакласної виховної роботи учнів у контексті інтеркультурного виміру має на меті допомогти їм зрозуміти сутність етнічної та культурної різноманітності, формувати ціннісні орієнтації на основі особистісного осмислення соціального, духовного, морального досвіду минуло-

го й сучасного, сприяти свободі вибору й аналізу ситуації на основі загальнолюдських цінностей, формуванню особистої ідентичності завдяки розумінню і сприйняттю ідентичності іншої людини.

Невід'ємною умовою ефективної реалізації інтеркультурного підходу засобами позакласної роботи учнів є створення та запровадження у практику загальноосвітніх навчальних закладів ефективних методичних підходів, педагогічних форм та методів, спрямованих на формування соціокультурних здатностей учнів. Відбір учителями методів і форм навчально-виховної діяльності здійснюється з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів, особливостей розвитку й саморозвитку особистості.

Як свідчить педагогічна практика, ефективними у справі полікультурного виховання особистості є саме інтерактивні методи, що передбачають взаємодію і співпрацю усіх учасників освітнього процесу для вирішення навчальних і практичних завдань. Зокрема, рольові та ділові ігри (моделювання відносин, вивчення ситуацій, які дають змогу обговорювати соціокультурні проблеми і спільно працювати над способами їх вирішення); аналіз історико-культурних джерел; проектування – розробка та реалізація учнівськими командами соціальних проектів; дискусії з актуальних соціальних проблем; спілкування засобами Інтернету тощо. Цей методичний інструментарій дає змогу організувати навчальну соціальну взаємодію учнів, у процесі якої в її учасників виникають нові знання та досвід. Отже, під поняттям “інтерактивність” у полікультурному вихованні ми розуміємо спеціально організовану пізнавальну дослідницьку діяльність, яка має сприяти розвитку міжкультурного діалогу та взаємодії. Умовами інтерактивності є наявність проблеми, її обговорення і співпраця групи над її вирішенням, прийняття узгодженого рішення, аналіз, рефлексія її результатів членами групи.

У сучасних педагогічних дослідженнях розкривається важливість розвитку виховного та педагогічного потенціалу діалогової взаємодії суб'єктів виховання, її активний вплив на розвиток психічних функцій особистості, мислення, соціально важливих якостей учнів, здатностей до глибокого розуміння різних культур [5].

Предметом обговорення мають бути актуальні й цікаві для учнівської молоді проблеми, зокрема: “Міграція і збереження ідентичності”, “Виклики полікультурного суспільства”, “Свої і чужі в рідному домі” тощо. Наприклад, дискусія на тему мігрантів у населеному пункті, регіоні, країні має на меті формування в учнів розуміння культурної багатоманітності, дослідження причин міграцій людей в Україні в минулому, аналіз їх досвіду, отриманого в результаті міграцій.

Методика розв'язання конфліктів сприяє розвитку навичок участі, що є найважливішими для формування соціокультурної компетентності. Цей підхід дуже поширений у європейських школах. Його метою є навчання учнів ефективної та ненасильницької поведінки у громадянському суспільстві, що досягається передусім створенням сприятливого клімату в навчальному закладі. Завдання, що вирішуються засобами цього підходу:

навчити розуміння природи конфлікту; навчити технологій та вмінь розв'язання конфліктів; допомогти усвідомити необхідність поваги індивідуальних відмінностей людей.

У контексті використання ефективних методик полікультурного виховання учнів важливе місце посідають інформаційні технології, які дають змогу налагодити спілкування, зближення молоді, що базується на вільному обміні думками, ідеями, інформацією між учасниками спільного проекту. Інформаційні методичні ресурси забезпечують надання можливості прямого доступу до участі в дискусіях з актуальних соціальних проблем і відкритого висловлювання думок, участі в дистанційному інтерактивному діалозі.

Як свідчить наш досвід, ефективним способом досягнення результативності у справі формування соціокультурної компетентності засобами позакласної діяльності є застосування методики соціального проектування. Метод проектів визначається у вітчизняній педагогічній науці як організація навчання, за якої учні набувають знань і навичок у процесі планування й використання практичних завдань – проектів [2, с. 205].

В основу методики соціального проектування покладено особистісно-діяльнісний та компетентнісний підходи, спрямовані на формування в учнів інтелектуальних і соціокультурних умінь, необхідних для міжкультурної комунікації і взаємодії. У цьому контексті дослідники В. Блінов та І. Сергеев наголошують, що під час використання проектної методики вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних і виховних завдань: розвиваються пізнавальні навички учнів, формуються вміння самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі; активно розвивається критичне мислення [3, с. 31].

Багаторічний практичний досвід організації проектної діяльності з учнівською молоддю на основі методики соціального проектування дає нам змогу виділити такі її основні етапи: підготовчий (змістовий та технологічний аспект), планування проектної діяльності (постановка проблеми, розробка та планування певної дії), дослідження проблеми та вибору шляху її розв'язання; діяльнісний (розв'язання проблеми, реалізація дії); презентація результатів; рефлексійний (оцінювання та аналіз отриманих результатів).

Можемо стверджувати, що методика соціального проектування сприяє формуванню зв'язку між загальноосвітньою школою та суспільною практикою, розвитку мотивації учнівської молоді до навчальної та дослідницької діяльності, активізує її громадянську участь. Водночас, наш досвід свідчить, що проектний метод має й певні недоліки, які необхідно враховувати у виховній практиці: реалізація соціальних проектів потребує великої кількості часу; кінцевий успіх проекту неможливо спланувати; не всі учасники проекту мотивовані до активної участі; у процесі реалізації завдань можуть виникнути перешкоди, які не під силу самостійно вирішити.

Широкі можливості педагогічного виховного впливу на формування соціокультурної компетентності учнів має реалізація учнями соціальних проектів у багатокультурному середовищі рідного села чи міста. За таких

умов полікультурне виховання відбувається не лише в ході навчального процесу, а й на практиці, шляхом залучення учнів до активної суспільної взаємодії та діалогу в процесі вирішення актуальних соціальних проблем. За умов залучення до суспільно корисної діяльності учні мають змогу здобути перший важливий досвід соціальної комунікації представників різних етноконфесійних спільнот, віку, походження, належності, а також соціальної інтеграції у процесі прийняття відповідальних рішень щодо важливих питань місцевої громади. Проектна діяльність учнів допомагає краще пізнати інші культури, ознайомитися з життям національних спільнот, їхньою історією, традиціями, проблемами.

Одним із пріоритетних видів матеріалу, який визначає ефективність полікультурного виховання, є краєзнавчий матеріал з історії та культури місцевого соціокультурного середовища. Культура багатонаціональної України є відображенням цілісності полікультурного простору і підтверджує взаємозв'язок вітчизняної культури й культури народів світу. Наявність у школі історичного, краєзнавчого музею, спільні програми з місцевими музеями дають учням змогу усвідомити та зрозуміти зв'язок часів, поколінь, що сприяє розвитку толерантної особистості, яка поважає культурні цінності і традиції представників різних етнічних спільнот, що проживають у рідному селі чи місті, регіоні, країні. Вивчення багатокультурної спадщини краю засобами музею приводить до розуміння, що різні форми культурної діяльності людини не розвиваються відокремлено, а є частиною світової культурної спадщини.

У межах організації проектної діяльності учні можуть досліджувати й обговорювати проблеми, пов'язані із збереженням історико-культурних пам'яток різних етнічних спільнот. Дослідження історії пам'ятки, усвідомлення необхідності її охорони та збереження сприяє формуванню громадянської позиції особистості. Розгляд питань збереження та захисту багатокультурної спадщини надає учням можливість ознайомлюватися з демократичними процесами та процедурами прийняття рішення, що дає їм змогу впливати на позитивні зміни в місцевому середовищі.

Процес реконструкції (сплановану й узгоджену роботу на певній території для покращення її стану) історичних пам'яток різних етнічних спільнот у населеному пункті може бути також ініційований молоддю. У процесі дослідження можливостей її збереження учні не лише досліджують її історичну цінність для місцевої громади, а й ознайомлюються з роботою та функціями органів місцевої влади та самоврядування, офіційними документами на національному та міжнародному рівні, наявною практикою, а також із механізмами впливу громадян на прийняття рішень щодо долі таких будівель. Проекти з реконструкції також можуть залучати волонтерів з числа молоді, та інших представників місцевої громади. Такі проекти дають учням можливість брати участь в обговоренні важливих питань збереження національної спадщини й розвитку її в майбутньому.

Вагомою складовою полікультурного виховання засобами позакласної роботи нами визначено інтеграцію українського суспільства в європей-

ський економічний, політичний, культурно-освітній простір, виховання молодого покоління, яке керується демократичними принципами та цінностями, утверджуватиме їх і примножуватиме у повсякденній практиці. Цей напрям ефективно реалізується у шкільному євроклубі. Євроклуб розглядається нами як добровільне об'єднання учнівської молоді, яка не лише зацікавлена європейською тематикою, поглибленням знань про європейські країни та європейську інтеграцію, а відчуває потребу й готовність здійснювати суспільно корисну діяльність у місцевій громаді, спрямовану на утвердження у ній європейських цінностей і стандартів. Особлива увага в соціальній діяльності учнів за цим напрямом акцентується на формування загальнодемократичних цінностей на основі ознайомлення з європейським досвідом соціальної взаємодії та інтеграції. Відповідно, робота євроклубів може охоплювати різноманітні сфери суспільної діяльності і спрямовуватися на набуття учнівською молоддю гуманістичних цінностей і формування почуття належності до європейської спільноти.

Охарактеризовані методичні підходи до формування соціокультурних здатностей учнівської молоді базуються на індивідуальній та груповій ініціативі, соціокультурній практиці, соціальній інтеграції та взаємодії, партнерській співпраці з місцевою спільнотою, засобами масової інформації. За таких умов позакласна діяльність сприяє вибору особистістю індивідуальної траєкторії розвитку, її повноцінному становленню і розкриттю потенційних можливостей відповідно до здібностей і потреб.

Інтеграція культурної різноманітності у виховній діяльності загальноосвітнього навчального закладу передбачає залучення до навчально-виховного процесу матеріалів, що втілюють культурну багатоманітність суспільства; ознайомлення з історією, культурою та національними традиціями різних спільнот; використання історико-культурних джерел у процесі дослідження культурної багатоманітності громади; активне залучення до виховного процесу ресурсів музеїв, національних товариств, пам'яткоохоронних організацій; удосконалення методів та форм виховання й міжкультурної взаємодії в навчальному закладі, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що ефективна реалізація інтеркультурного виміру полікультурного виховання в позакласній виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу забезпечується такими умовами: визначення змісту, форм і методів відповідно до вікових особливостей, інтересів і потреб учнів, урахування специфіки соціокультурних умов місцевої громади; сприяння засвоєнню ними досвіду соціальної взаємодії в полікультурному середовищі. Відповідно до цього результатом ефективної реалізації інтеркультурного виміру в позакласній виховній роботі нами визначено формування в учнівської молоді стійкої мотивації до позитивного сприйняття відмінностей, конструктивної соціальної взаємодії на базі стійких ціннісних орієнтацій.

Список використаної літератури

1. Більченко Є. Проблема тексту культури в змісті освіти / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2007. – № 3. – С. 9–11.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Блинов В.И. Четыре года открытий: проектная неделя глазами практика / В.И. Блинов, И.С. Сергеев // Лицейское и гимназическое образование. – 2002. – № 9. – С. 29–35.
4. Клименко А.В. Проектная деятельность учащихся / А.В. Клименко, О.А. Подколзина // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 69–75.
5. Морозова М. Диалоговые технологии в воспитательном процессе / М. Морозова // Воспитание школьников. – 2006. – № 7. – С. 5–11.
6. Мішлін Р. Дискусійні питання політики полікультурної освіти, тренування і навчання / Р. Мішлін : пер. з англ. – Л. : ЗУКЦ, 2008. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2014.

Кендз'ор П.И. Реализация интеркультурного измерения во внеклассной работе общеобразовательного учебного заведения

В современных социокультурных условиях реализация интеркультурного измерения во внеклассной воспитательной деятельности предусматривает ориентацию личности на усвоение ценностей и достижений многокультурного наследия Украины и мира, позитивное восприятие и воспроизведение общепринятых культурных норм, формирование на этой основе способности к конструктивному взаимодействию.

Ключевые слова: *ученики, воспитание, интеркультурное измерение, внеклассная работа*

Kenz'or P. Realisation of intercultural dimension in the out-of-school activities of school

In modern sociocultural conditions realization of intercultural dimension in extra-curricular activities foresees individual's orientation at familiarization of multicultural heritage values and achievements of Ukraine and the world, positive perception and realization sociocultural norms and forming on this basis socio-cultural ability to constructive social interaction. Organization of the out-of-class activities of students in the context of intercultural dimension aimed at helping them to understand the essence of ethnic and cultural diversity, to form the values on the base of personal perception of social, moral, spiritual experience of the past and present; to promote freedom of choice and analysis of the situation, to contribute to forming of personal identity through the understanding and perception of the identity of other individual.

An essential condition for the effective implementation of intercultural approach by means of extra-curricular activities of secondary school is the creation and implementation in practice pedagogical approaches, forms and methods aimed at shaping of cultural abilities of pupils. In multicultural education interactive methods, that require cooperation and collaboration of all participants in the educational process to address the educational and practical problems are effective. In this article methodological approaches to the formation of social and cultural abilities of youth are characterized. They are based on individual and group initiative, socio-cultural practice, social integration and interaction, partnership cooperation with the local community and media. Under these conditions, extra-curricular activities promote to choice individual way of development, its proper up-bringing according to skills and needs. The development of tolerance, ability to intercultural dialogue is a process and the result of education of the young generation in the conditions of multicultural society nowadays.

Key words: *students, up-bringing, intercultural dimension, extra-curricular activities.*

УДК 378.147:811.161.1'243

А.Ф. КУРИННАЯ

ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА НА ЛЕКСИКО-ОРФОГРАФИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ УЧЕНИКОВ

Статья посвящена актуальным вопросам работы над словом в курсе русского языка (5–9-е классы общеобразовательной школы), ориентированной на лексико-орфографическое развитие учеников. Акцентировано внимание на словоцентрическом подходе в обучении.

Ключевые слова: лексико-орфографическое развитие учеников, слово как дидактическая единица, словарная работа, словоцентрический подход.

Эффективным направлением обновления школьного курса русского языка лингвисты и методисты называют путь изучения функционирования языковых единиц в речевом высказывании, способный обеспечить единство языкового образования и речевого развития учеников (Е.С. Антонова, Е.В. Архипова, В.В. Бабайцева, М.Т. Баранов, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева и др.).

Изучение лексики в школьном курсе русского языка тоже требует методологического обновления. Имеющийся на сегодняшний день системный подход в усвоении лексических понятий знакомит учащихся со словом как единицей лексической системы, с семантикой слова, способствует обогащению словарного запаса учащихся, но не всегда последовательно и целенаправленно показывает существующие взаимосвязи между лексикой и другими уровнями языка, которые создают условия для изучения грамматики на лексической основе.

Учеными установлено, что продуктивное овладение знаниями о слове возможно лишь с учётом разных видов речевой деятельности (В.П. Беломорец, Е.И. Быкова, Н.С. Вашуленко, Е.П. Голобородько, В.К. Иваненко, А.И. Капская, Т.А. Ладыженская, Г.А. Михайловская, М.И. Пентилюк, В.И. Стативка, Г.М. Сагач, Г.Т. Шелехова и др.); лексическое значение слова всегда выступает в единстве с грамматическим значением (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.А. Реформатский, Н.М. Шанский и др.).

Так как в школьном курсе “Русский язык. 5–9 классы” [4] изучение раздела “Лексикология. Фразеология” имеет место не в каждом классе, а “Орфография” изучается рассредоточено и параллельно с изучением тем по фонетике, составу слова, словообразованию, морфологии, актуальным является ориентирование уроков русского языка на лексико-орфографическое развитие учеников, что дает возможность проводить систематическую лексико-семантическую работу над словом, акцентируя внимание на формировании орфографической грамотности учащихся.

Цель статьи – рассмотреть актуальные вопросы работы над словом в основной школе, ориентированной на лексико-орфографическое развитие учеников с учётом словоцентрического подхода.

Овладение орфографией – одна из важнейших задач изучения русского языка. Орфографическая грамотность – составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. В лингвистических работах А.Н. Гвоздева, С.Ф. Жуйкова, С.Ф. Ивановой, Н.С. Кузьменко, М.В. Панова и других ученых фундаментально исследована специфика русской орфографии, выявлены особенности связи правописания с фонетикой и орфоэпией. В исследованиях Н.С. Вашуленко, З.П. Бакум, А.В. Караман и других ученых определена роль фонетических знаний и умений в формировании орфографических навыков. Важную роль в становлении методики орфографии сыграли труды М.Р. Львова, М.М. Разумовской, Н.С. Рождественского, М.В. Ушакова, К.Д. Ушинского и др.

Практика доказывает, что одним из важных условий формирования орфографической грамотности является систематическая работа над словом, предполагающая раскрытие взаимосвязей, существующих между языковыми явлениями разных уровней (лексики и словообразования, словообразования и морфологии, морфологии и синтаксиса, фонетики и орфографии, орфографии и морфологии, пунктуации и синтаксиса и др.).

Лексика в том или ином языке является не простой суммой слов, а определенной системой соотносительных и взаимосвязанных языковых фактов, следовательно, слово выступает в качестве основной единицы языка, замыкающей на себе языковые явления разных уровней.

Многочисленными исследованиями (В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, А.А. Реформатский, Н.М. Шанский др.) установлено, что лексическое значение слова всегда выступает в единстве с грамматическим значением, свойственным слову как представителю определенной части речи, а в предложении – как определенному члену предложения. Следовательно, лексическое значение слова является не только основой семантической структуры слова, но и основой для формирования правописных навыков учащихся, которые включаются в качестве компонента в речевую деятельность (имеется в виду письменная речь) наряду с такими ее компонентами, как синтаксически правильное построение предложения, стилистически точное употребление слова и некоторыми другими.

Правописные умения и навыки как действия многокомпонентные и многоуровневые на основе поэтапного осознания школьниками собственных мыслительных действий в процессе свободного письма в условиях текстоориентированного обучения и активной самостоятельной деятельности вырабатываются сначала как действия сознательные, а затем подвергаются автоматизации. Орфографические навыки формируются в процессе систематических разноплановых упражнений и основываются на более простых навыках и умениях, таких как: навык письма (автоматизированное начертание букв); умение анализировать слово с фонетической стороны (целенаправлен-

ный звукобуквенный и слоговой анализ); умение устанавливать морфемный состав слова; умение вычленять из слова орфограмму, требующую проверки.

Успех в формировании орфографических умений и навыков обеспечивается эффективностью системы тренировочных упражнений. В истории методики обучения детей грамотному письму по-разному решался вопрос о путях формирования орфографических навыков, поскольку неодинаково понималась их природа. К.Д. Ушинский и его последователи стояли на позициях сознательного происхождения орфографического навыка, то есть считали, что навык возникает как результат сознательных, а не механических действий. Применительно к орфографии это значит, что только знания правил правописания недостаточно для успешного формирования орфографических навыков: содержание правила, его теоретическая суть усваиваются в ходе учебной деятельности, в результате выполнения упражнений, формирующих умения действовать согласно правилу в собственной речевой деятельности учащихся на основе понимания лексико-семантических явлений, изучаемых в школьном курсе в разделе “Лексикология. Фразеология”.

Так, когда правило правописания проверяемых безударных гласных корня предполагает подбор “проверочных слов” (безударные гласные в корне пишутся так же, как они пишутся под ударением в словах с тем же корнем), то от учащихся ускользает сама суть явления, а именно: безударные гласные обозначаются той же буквой, что и ударные в корнях с общим значением, то есть в однокоренных словах.

Правило ориентирует учащихся на знание семантики слова: корни одного значения (однокоренные слова) пишутся всегда одинаково как с проверяемыми гласными, так и с непроверяемыми. Чтобы не было ошибок типа “жилеть” (“потому что жила”), задающих ложный способ действия “на основе правила”, содержанием деятельности должен стать научный способ подбора однокоренных слов, объясняющий одно слово через другое, близкородственное: малыш – это совсем еще маленький человек, ребенок. Объясняя значение корня через близкородственное слово, ученик овладевает способом действия, адекватным правилу, которое психологи называют “правилосообразным способом действия”. Привыкая именно так определять написание, учащиеся осваивают и правило, которое наполняется для них истинным содержанием, и прием, способ действия, и расширяют своё представление о семантической структуре близкородственных слов.

Выбор ориентиров, существенных для становления навыка, в практике обучения связывается с особенностями изучаемого предмета орфографии, этапом обучения и конкретной задачей. Например, в начальных классах при изучении темы “Ъ после шипящих”, когда учащиеся еще не различают склонений, их внимание обращается на то, что существительные женского рода единственного числа на шипящий пишутся на конце с ь (рожь, мышь).

На этапе систематического курса учащиеся получают уже иной ориентир: в конце имен существительных III склонения после шипящих пишется ь: дочь, тишь.

Ориентированность работы над словом на лексико-орфографическое развитие школьников объясняется двусторонней сущностью слова, связанной с его внешней и внутренней стороной, и обуславливает органическую связь процесса развития речи с усвоением правил его оформления (фонетико-орфоэпических, акцентологических, орфографических, грамматических).

Слово только при наложении его грамматического значения (или грамматических значений) на лексическое значение функционирует как полноценная единица информации. Хотя лексическое и грамматическое значения постоянно взаимодействуют, при лингвистическом анализе они рассматриваются как явления двух уровней – лексики и грамматики [1; 2].

Системные лексические объединения (синонимические, антонимические, тематические, родовидовые) обеспечивают плодотворное функционирование слова в речи. Парадигматические отношения в лексике создают говорящему (пишущему) возможность для выбора слова. Языковые единицы, благодаря тождеству или сходству их значения, способны замещать друг друга в определённом контексте, не меняя содержания высказывания [3, с. 21–22].

В современном русском языке немало слов, которые имеют одно лексическое значение, устойчиво закреплённое за определённым звуковым комплексом. Подобные слова характеризуются четко выраженной предметной соотнесенностью, семантические границы их вполне определены. В лексикологии такие слова называют однозначными (или моносемантическими), а свойство слов иметь одно значение называется однозначностью (или моносемией).

Эти слова противопоставляются другой группе слов, не менее обширной в современной лексике, – словам многозначным (или полисемантическим, полисемичным), а само свойство слов иметь несколько значений называется многозначностью (или полисемией). Все значения слова при этом так или иначе связаны между собой, образуя довольно сложное семантическое единство, которое называется семантической структурой слова. Семантические связи внутри многозначного слова организуют системность лексики, которая отчетливее всего проявляется на уровне одного слова. Именно при изучении многозначных слов работа над словом более всего ориентирована на лексико-орфографическое развитие школьников, так как правописные навыки формируются на основе контекстного изучения слова.

Если анализ семантической структуры слова наглядно показывает степень самостоятельности его значения и пределы, то есть характеризует системные отношения на уровне одного слова, то синонимия (греч. *sinonymia* – одноименность) является ярким и убедительным доказательством системных лексических отношений в группах близких по значению слов.

По мнению А.П. Евгеньевой, синонимом в полном смысле слова следует считать такое слово, которое определяется по отношению к своему эквиваленту (к другому слову с тождественным или предельно близким

значением) и может быть противопоставлено ему по какой-либо линии: по тонкому оттенку в значении, по выражаемой экспрессии, по эмоциональной окраске, по стилистической принадлежности, по сочетаемости, а следовательно, занимает свое место в лексической системе литературного общенационального языка.

В исследованиях, посвященных синонимике, в качестве примеров чаще привлекают не группы синонимов, а пары. Однако в реальной языковой действительности для выражения одного и того же понятия, одного и того же явления, действия, признака часто существуют не два, а несколько слов-синонимов. М.И. Фомина отмечает, что два и более лексических синонима, соотносимых между собой при обозначении одних и тех же явлений, предметов, признаков, действий и т. д., образуют в языке определенную группу, парадигму, иначе называемую синонимическим рядом [7].

В составе синонимического ряда выделяется какое-либо слово, семантически максимально емкое и стилистически нейтральное (то есть не имеющее дополнительных стилистических характеристик). Оно становится основным, опорным, его называют доминантой (лат. *dominans* – господствующий). Например, в синонимическом ряду *возбуждать*, *волновать*, *будоражить*, *взбудоражить*, *взвинчивать*, *электризовать* доминантой является слово *возбуждать*.

В лексической системе современного русского языка многие слова связаны между собой не только синонимическими отношениями, но и антонимическими. В этом случае слова объединяются друг с другом по противоположным значениям, которые для них характерны, в замкнутые пары (*хороший – плохой*; *правда – ложь*; *говорить – молчать*). Составление антонимических пар может служить средством не только упрочения правописных навыков, но и уточнения значения слова (ср. *презирать – уважать*; *ненавидеть – любить*; *талантливый – бездарный* и др.).

Перечисленные лексикологические понятия служат основой для лексико-орфографического развития школьников в ходе выполнения тренировочных лексических упражнений грамматико-орфографического и семантического характера; лексико-фразеологических упражнений и др. Лексические же упражнения в совокупности с упражнениями рецептивными, репродуктивными и творческими (продуктивными), отражающими степень и способ усвоения учащимися учебных умений и навыков по русскому языку, дифференцируются ещё и как упражнения, формирующие учебно-языковые, правописные и речевые умения, что является очень важным для ориентирования уроков русского языка в основной школе на лексико-орфографическое развитие.

При семантизации новых для учащихся слов, особенно многозначных, целесообразно обращаться к приему развернутого толкования, объяснения слов. Этот прием заслуживает особого внимания, так как с его помощью школьники усваивают точное, правильное словоупотребление, учатся бережно относиться к слову, правильно его писать и произносить,

логически мыслить. Семантическая же работа немислима без активного использования толкового словаря. Антропоцентрический подход к изучению слова, которое в какой-то степени является отражением видения человеком мира, определенного его фрагмента, выделил и особый, лингвокультурологический аспект изучения слова, связанный с выражением в слове культурных понятий (концептов) и национальных коннотаций. Все сведения о различных аспектах изучения слова фиксируются в специальных лингвистических словарях с помощью определенных способов и приемов их описания.

Целью же лингвистических словарей является объяснение лексического значения слов, их грамматическая, стилистическая, этимологическая, орфоэпическая и другая характеристика. В зависимости от этого, существуют различные типы лингвистических словарей русского языка: толковые, словообразовательные, орфоэпические, орфографические, этимологические, словари синонимов, антонимов, омонимов, иностранных слов и многие другие. На базе этих словарей созданы специальные школьные словари с учетом психологических особенностей школьников, методики их обучения и т. д., которые дают самый разнообразный языковой материал.

Приведём в пример работу с тематически организованной лексикой в 5-х классах. Словарный материал в ней подбирается в соответствии с программой по развитию связной речи, ориентирован в основном на тематику устных высказываний и сочинений, намеченную в учебниках по русскому языку для школ с русским языком обучения, и действующей программой по русскому языку в основной школе.

Тематические группы представляются небольшим числом слов, которые можно назвать опорными, поскольку работа над смысловой темой не ограничивается этим словами: каждое опорное слово дается в различных языковых словарных объединениях. К опорному слову подбираются однокоренные слова, синонимические ряды, антонимические пары, слова, с которыми оно вступает в синтаксические связи. Таким образом, вокруг главного, опорного слова концентрируется лексика, подлежащая ассоциативному усвоению, что разносторонне обогащает словарь учащихся и служит языковым материалом для формирования правописных навыков.

Упражнение 1

Познакомьтесь со словарной статьёй слова “ветер”.

ВЕТЕР, ветра (ветру), о ветре, на ветру, мн. -ы, -ов и -а, -ов, м. Движение, поток воздуха в горизонтальном направлении. Скорость ветра. Сильный, легкий в. Попутный в. Стоять на ветру (там, где дует ветер). По ветру или по ветру развеять что-н. Каким ветром занесло? (перен.: то же, что какими судьбами?). Держать нос по ветру (перен.: приспосабливаться к обстоятельствам; разг. неодобр.). Ищи ветра в поле (о бесполезных поисках исчезнувшего). Откуда (куда) в. дует (также перен.: беспринципно применяясь к обстоятельствам, к чужим мнениям, взглядам; разг.). В. перемен (перен.: о свежих, новых веяниях в общественной жизни; книжн.) [б].

Объясните лексическое значение фразеологических оборотов:

Держать нос по *ветру*

Ищи *ветра* в поле

Бросать слова на *ветер*

Бросать деньги на *ветер*

Ветер в голове

Поехать с *ветерком*

Упражнение 2

Прочитайте. Определите морфологические признаки выделенных слов.

Заунывный *ветер* гонит стаю туч на край небес (*Н. Некрасов*). *Ветром* полный парус мой направил я. Крепнет *ветер*, зыбь черней (*Н. Языков*).

Упражнение 3

Прочитайте. Выпишите однокоренные слова, разберите их по составу.

Ветер, ветерок, ветрище, ты чего по свету рыщешь? (*Я. Аким*)

Упражнение 4

Выразительно прочитайте. Какой приём использует автор, обращаясь к ветру?

Спой нам, *ветер*, про дикие горы, про звериный запутанный след (*В. Лебедев-Кумач*).

Лишь *ветер* злой, бушующий, воеет, и небо кроет седую мглой (*Е. Баратынский*).

Осторожно *ветер*

Из калитки вышел.

Постучал в окошко,

Пробежал по крыше.

М. Исаковский

Выпишите словосочетания, в которых присутствует данный приём.

Упражнение 1

Познакомьтесь со словарной статьёй слова “здравствуй (те)”.

ЗДРАВСТВУЙ (ТЕ) [аст]. 1. Приветствие при встрече. 3. - Ну, з., если не шутите [б].

Упражнение 2

Прочитайте выразительно стихотворение.

В небытие теперь уходит часто

Извечный смысл давно знакомых слов:

Всегда ли мы, роняя слово “Здравствуй”

И впрямь хотим, чтоб кто-то был здоров?

Всегда ли помним, что самой любовью

Был побуждаем в древности народ,

Желая высшей благости – здоровья –

Всем, с кем судьба когда-нибудь сведет.

Н. Веселовская

Подумайте, от какого слова в русском языке произошло слово “здравствуйте”.

Упражнение 3

Прочитайте. Выпишите слова с непроверяемыми согласными в корне слова. Подберите к ним однокоренные слова.

Здравствуйте! Добрая ласковость слова

Стерлась на нет в ежедневном приветеле.

Здравствуйте! Это же – будьте здоровы,

Это же – дольше живите на свете.

Е. Шевелёва

Упражнение 4

Прочитайте. Из каких произведений А. Пушкина данные отрывки? Спишите, вставляя пропущенные буквы.

Здравствуй, князь ты мой пр...красный!

Что ж ты тих, как день ненас...ный?

“Здравствуй, грозная ц...рица!

Ну, теперь твоя душенька довольна?”

А. Пушкин

Выделите орфограммы в словах.

Упражнения, направленные на отработку умения составлять тексты собственной речевой деятельности учащихся, тексты-стимулы, отталкиваясь от ключевого слова-стимула, носят комбинированный характер. В их основе лежит усвоение учащимися лексической сочетаемости слов на лингвистическом, речевом, коммуникативном и социокультурном уровнях. Чтобы предупредить ошибки, связанные с нарушением норм сочетаемости слов, необходимы специальные упражнения, в ходе которых учащиеся приобретают навыки нормативного словоупотребления, практически усваивают новые слова или новые для них значения известных слов в их лексических связях. В речевых ситуациях реализуются различные функции речи (функции общения, сообщения, воздействия), поэтому и темы текстов собственной речевой деятельности школьников могут быть самыми разнообразными.

Слово как носитель не только актуальной информации, передаваемой в ходе повседневной речевой коммуникации, аккумулирует социально-историческую информацию, интеллектуальную и экспрессивно-эмоциональную, оценочную, общегуманистического и конкретно-национального характера, получаемую учащимися во время изучения художественных произведений.

Очень важно, чтобы тренировочные речевые ситуации одновременно были связаны как с художественными литературными произведениями, так и были приближены к жизненному опыту учащихся: вызывали желание поделиться мыслями, высказать свое мнение по тому или иному вопросу, выразить свое отношение к каким-то событиям, фактам, описанным в литературе, а также взятым из жизни учащихся, их микро- и макросоциума.

Только тогда запланированная в контексте тренировочных упражнений речевая ситуация, речемыслительная ситуация-проба становится мотивированным стимулом к говорению, вызывает взвешенное, внимательное отношение к нормированному звучанию и написанию слова, продуцирует активность в выборе словарного материала с учётом его лексико-орфографической организованности и в соответствии с целью речевой деятельности, её стилистической и жанровой спецификой, способствует формированию умения использовать средства художественной выразительности в собственной речевой деятельности учащихся.

Темы для моделирования собственной речевой деятельности школьников на основе словоцентрической работы нами взяты из действующей программы по русскому языку в основной школе с русским языком обучения.

Человек и язык

Язык – духовная ценность народа. Жизнь слова

(Тематические блоки взяты из примерного содержания социокультурной линии действующей программы: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання. Російська мова. 5–9 класи / укл. Голобородько Є.П., Озерова Н.Г., Михайловська Г.О., Стативка В.І., Давидюк Л.В., Бикова К.І., Яновська Л.Г., Кошкіна Ж.О.)

Опорные слова: **слово, счастье, общение.**

I. Спишите. В выделенных словах назовите звуки и буквы; выпишите слова, в которых букв больше, чем звуков. Как это связано с орфографией? Объясните значение одного из выделенных слов (на выбор).

1. *Человек не может жить один. Высшее счастье, радость человеческого общения с другими людьми* (В. Сухомлинский). 2. *Слово – великое орудие жизни* (В. Короленко). 3. *Ошибка в мыслях вызывает ошибку в словах, ошибка в словах вызывает ошибку в делах* (Д. Писарев). 4. *Что может быть драгоценнее, как ежедневно входить в общение с мудрейшими людьми мира* (Л. Толстой).

II. Какой темой объединены высказывания? Можно ли обозначить тему одним словом? (*Общение – обмен мыслями, чувствами. Знаниями между людьми*). Какая орфограмма чаще всего встречается в приведённых высказываниях? Выпишите 1–2 слова с этой орфограммой, составьте с ними словосочетания. Введите словосочетания в предложения.

III. Составьте из предложений небольшой текст (4–5 предложений) на одну из предложенных тем: “Человек и язык”, “Язык – духовная ценность народа”, “Жизнь слова”.

IV. Подготовьте публичное выступление, используя опорные слова. Составьте к тексту публичного выступления вопросы для беседы с одноклассниками.

Слово как источник счастья

Слова... как много слышим их мы каждый день, как много дарим их другим... Подумать только, сколько времени мы тратим на разговоры...

Но могут ли слова принести нам счастье?

Счастье – это чувство, которое не **приходит** спокойно. Оно является с оркестром, балетом, фокусниками и устраивает парад, чтобы пробудить человека к жизни. А потом, когда шоу заканчивается, остаётся послевкусие. Как после большого праздника. Но, чтобы это самое послевкусие, то бишь “долговременное счастье”, не затерялось где-то в глубинах человеческой памяти, а осталось с ним, в настоящем времени и наяву, жизнь предоставляет ему всё новые и новые праздники. Где-то не такие грандиозные, а иногда и вовсе пустячные, но это действует.

Одним из таких **праздников** и являются слова, причём не имеет значения, говорите вы или слушаете. Слово способно быть и источником счастья на миг, и поддерживать возвышенное состояние человека в течение длительного промежутка времени.

Вы можете не согласиться, естественно. Но видели ли вы когда-нибудь, как могут засиять глаза человека от простого набора звуков? Представьте: **юноша** делает предложение девушке. Он волнуется и ждёт ответа. Выражение его лица за это время изменялось, пожалуй, каждую миллисекунду... И вот она говорит ему: “Да”. Заметили ли вы, как он засветился? И глаза, глаза, о которых я говорила. Посмотрите, и в это мгновение вы увидите в них именно его – счастье. А ведь породило его такое простое и короткое слово.

А теперь давайте изучим другую сторону медали – “долговременное счастье”. Как на него может подействовать слово? И вновь предлагаю вам прибегнуть к услугам воображения. Представьте себе такую душераздирающую картину: вы целый день не можете ничего сказать. Сложно, не так ли? Мир потерял краски, сероват он стал. А разве может счастье быть “серым”? Не думаю, что кто-либо представлял его в этом цвете. Когда мы говорим и слушаем, мы питаемся словами. Отсутствие способности воспроизводить и поглощать слова лишает нас счастья. Сейчас немногие **понимают**, насколько велик этот дар – говорить и слушать. Для нас это стало обыденным. Но не стоит забывать, что слово и есть наш волшебный источник счастья, поэтому им надо уметь **пользоваться**. Ведь ещё Низами сказал: “Чтоб клады счастья обрести, прибегни ко всесилью слов”.

Долбенская Алина, ООШ № 8, г. Краматорск

Назовите орфограммы в выделенных словах, приведите свои примеры на обозначенное правило.

Человек и окружение

Человек – это целый мир. Какой я человек. Проблемы подростков

Опорные слова: **человек, поколение, современник**.

I. Прочитайте текст. Сравните словарные статьи. Какая из них ближе к вашему пониманию значения слова “современник”. Назовите орфограммы в выделенных словах, одну из орфограмм подтвердите правилом.

1. *Совреме́нник* – человек (или другой объект), находящийся в том же времени. Другие значения: люди, живущие в одно и то же время; в более узком толковании – люди одного поколения; в ещё более узком толковании – люди одного *поколения*, исповедующие одни *идеалы*. 2. *Современник*, -а, м.,

кого-чего. Человек, который живет в одно время с кем-чем-н. Наш с. Современники великих *событий*. С. Пушкина. П ж. *современница*, -ы.

II. Выпишите из приведенных ниже прилагательных, характеризующих человека, экспрессивно окрашенные. Составьте с ними предложения на тему: “*Какой я человек*”.

Важный, чинный, *степенный*, величавый, строгий, настойчивый, решительный, деловой, деятельный, озабоченный, внимательный, *резкий*, суровый, пасмурный, сумрачный, мрачный, угрюмый, вероломный, *конфузливый*, каверзный, непутевый, нелепый, ничтожный.

Найдите в выделенных словах изученные орфограммы, к одному из выделенных слов подберите 2–3 слова на это же правило.

III. Составьте список вопросов, готовясь к диспуту “*Проблемы подростков глазами отцов и детей*”.

IV. Прочитайте текст публичного выступления вашего современника, ученицы 9-го класса. Есть ли мысли, которые созвучны вашим? Продумайте и запишите текст заключения к публичному выступлению на тему: “*Психологический портрет современника*”.

Психологический портрет современника

“Мое поколение смотрит вниз. Мое поколение боится дня.”

Это строчки из песни легендарной группы “Алиса”. Думаю, найдутся те, кто видит моих современников именно такими. Но я готова поспорить!

Моё поколение, юное поколение XIX века, – это люди яркие и свободолюбивые, изобретательные и интересные. Моё поколение – это, прежде всего, Личности!

Быть личностью – это не значит быть выдающимся, отмеченным знаками почестей и славы. Настоящая личность начинается с нравственных жизненных принципов. Это – честность, доброта, искренность, милосердие. Это и принципиальность, и строгость по отношению к себе. А как представить личность без интеллекта и эстетического развития?

Да, у моих современников есть проблемы: наркотики, курение, детская преступность. Но человек, какой бы он ни был, имеет право на жизнь. И мы, все вместе, должны помочь нуждающимся очиститься от грязи, от пороков, стать лучше, чище.

Истинная личность всегда милосердна. Чёрствость души – самая страшная болезнь на свете. Помните Чехова: “Спешите делать добро”. И мы спешим, потому что в ответе за всё и всех, кто нас окружает, в ответе за самих себя. От меня и моих современников зависит, каким будет будущее.

Уже никто не ждет с волнением, Что скажет наше поколеньё,

А должен быть, как раз сейчас, Наш апогей, наш звездный час!

Аннилогова Елизавета, ООШ № 32, г. Запорожье

Комбинированные упражнения, ориентированные на лексико-орфографическое развитие школьников с выходом в их собственную речевую деятельность, способствуют формированию у учащихся функциональной грамотности, лексических умений и навыков на лингвистическом,

речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях с целью *создания* образности, комического эффекта (при столкновении разных значений слова), каламбуров (при обыгрывании значений слова); *обеспечения* точности, выразительности речи; *усиления* логической стороны высказывания, воссоздания местного колорита и развернутого художественного образа.

Выводы. Слово – многогранная единица языка, обладающая не только лексическим значением, но и грамматическим, поэтому работа над словом не может проводиться без опоры на лингвистические знания учащихся о слове как средстве речи: понимание его семантики, месте слова в грамматической системе языка, усвоении его словообразовательных связей, орфоэпии и орфографии, нормированное использование стилистически окрашенных слов. Следовательно, такие разделы школьного курса русского языка, как “Лексикология”, “Фразеология”, “Состав слова”, “Словообразование”, “Орфография”, “Орфоэпия”, “Сведения о речи. Речевая деятельность”, по праву считаются лингвальными, являются теоретической базой словоцентрической деятельности.

Работа над словом, ориентированная на лексико-орфографическое развитие учащихся, способствует обогащению словарного запаса учащихся за счет усвоения точного значения новых для них слов, их синонимических и антонимических связей; уточнению неизвестных учащимся значений многозначных слов, вошедших в их речевой обиход; формированию умений и навыков правильного написания слов и их использования с учетом семантики, лексической сочетаемости и эмоционально-экспрессивной окраски в собственной речевой деятельности; развитию умения употреблять слова в зависимости от типа и стиля речи; устранению из речи учащихся просторечных слов, замене их литературными эквивалентами; воспитанию эстетического вкуса, чувства красоты языка, языкового чутья.

Список использованной литературы

1. Виноградов В.В. Избранные труды: Лексикология и лексикография / В.В. Виноградов. – М. : Наука, 1977. – 321 с.
2. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова. / В.В. Виноградов // Мысли о русском слове ; [под ред. Н.Г. Лольцовой и Л.Ф. Копосова]. – М. : Изд. МПУ, 1994. – С. 5–14.
3. Михайловская Г.А. Лингводидактические основы формирования речевых умений в процессе обучения русскому языку : монография / Г.А. Михайловская. – К. : Издательский центр ОАО “УКРНИИПСК”, 1999. – 208 с.
4. Російська мова 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів із російською мовою навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088/-1349869153/.
5. Сусов И.П. Введение в теоретическое языкознание / И.П. Сусов // История языкознания : учеб. пособ. для студентов старших курсов и аспирантов. – Тверь : Тверской гос. ун-т, 1999. – 144 с.
6. Толковый словарь Ожегова [Электронный ресурс] / С.И. Ожегов. – Режим доступа: <http://slovarozhegova.ru>.
7. Фомина М.И. Современный русский язык. Лексикология / М.И. Фомина. – М. : Высшая школа, 1973. – 152 с.

Статья поступила в редакцию 12.02.2014.

Курінна А.Ф. Орієнтованість уроків російської мови на лексико-орфографічний розвиток учнів

Статтю присвячено актуальним питанням словникової роботи в курсі російської мови (5–9-ті класи загальноосвітньої школи), орієнтованої на лексико-орфографічний розвиток учнів. Акцентовано увагу на словоцентричному підході в навчанні.

Ключові слова: *лексико-орфографічний розвиток учнів, слово як дидактична одиниця, словникова робота, словоцентричний підхід.*

Куриная А.Ф. Ориентированность уроков русского языка на лексико-орфографическое развитие учеников

The article is sanctified to the pressing questions of dictionary work in the school course of Russian (5–9-e classes of general school). Attention is accented on words-centrism approach in educating.

A word functions in speech works greater, than suggestion, so that text and word, possessing formative the system properties, come forward as basic didactic units in the process of educating to Russian, oriented to lexical and orthographic development of students. A word is many-sided unit of language, possessing not only a lexical value, but also grammatical, therefore the prosecution of word can not be conducted without support on linguistic knowledge of students about a word as means of speech: understanding of his semantics, place of word in the grammatical system of language, mastering of his word-formation connections, orthoepy and orthography, rationed use of the stylistically painted words. Consequently, such divisions of school course of Russian, as “Lexicology”, “Phraseology”, “Composition of word”, “Word-formation”, “Orthography”, “Orthoepy”, “Information about speech. Speech activity”, being legally considered linguistic, are the theoretical base of words-centrism approach activity.

The prosecution of word, oriented to a lexical and orthographic development of students, assists enriching of vocabulary students due to mastering of the exact meaning of new for them words, their synonymous and antonymous connections; to clarification of unknown studying values of the multiple-valued words entering their speech everyday life; to forming of abilities and skills of the correct writing of words and their use taking into account semantics, lexical compatibility and emotionally-expressive colouring in own speech activity; to development of ability to use words depending on a type and style of speech; to the removal from speech of common speech words of students, to replacement their literary equivalents; to education of aesthetic taste, sense of beauty of language, language flair.

Key words: *lexical and orthographic development of students; word as didactic unit, dictionary work, words-centrism approach.*

В.С. ПАВЛЕНКО, О.В. БІЛОСТОЦЬКА

**ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ
В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗНЗ**

У статті розглянуто сутність поняття “музикотерапія”, визначено її види, напрями й особливості використання в умовах школи.

Ключові слова: музикотерапія, катарсис, педагогічний потенціал.

На сучасному етапі розвитку освітньої системи України, яка спрямована на формування гармонійно розвиненої, компетентної особистості, активізуються пошуки вченими різних галузей наук (медицини, валеології, психології, соціології, педагогіки) способів зміцнення здоров'я людини, що визначається як неоціненний феномен буття.

Вступаючи в нове тисячоліття, ми залишаємо за собою епоху, коли лікарі діагностували захворювання і призначали лікування, а пацієнти механічно підкорялися їм. Сьогодні ми можемо використовувати музику для того, щоб стати чутливішими до ритмів свого організму.

Термін “музикотерапія” має греко-латинське походження і в перекладі означає “лікування музикою”. Існує багато визначень поняття музикотерапії. Багато вчених вважає музикотерапію допоміжним засобом психотерапії, засобом специфічної підготовки пацієнтів до застосування складних терапевтичних методів [2, с. 97].

Музикотерапія розвивається як інтегративна дисципліна, суміжна із нейрофізіологією, психологією, рефлексологією, музичною психологією, музикознавством та іншими науками. Вона все більше стверджується у статусі універсальної виховної системи, здатної оптимізувати процес особистісного розвитку людини у складних умовах сучасного суспільного життя [2, с. 25–30]

Музикотерапія – це психотерапевтичний метод, що використовує музику як засіб корекції. Численні методики музикотерапії передбачають як цілісне й ізольоване використання музики як основного й провідного чинника впливу (прослуховування музичних творів, індивідуальне та групове музикування), так і доповнення музичним супроводом інших корекційних прийомів для посилення їх впливу й підвищення ефективності.

Різнобічний вплив музики на психіку людини робить музикотерапію одним із перспективних сучасних методів лікування та профілактики порушення нервової системи, аутизму, заїкання, депресії, відхилень у поведінці, психосоматичних захворювань, рухових і мовних розладів.

Медичні аспекти розвитку музикотерапії досліджували Дж. Альвін, Р. Блаво. Психологічні особливості впливу музики на людей різних категорій висвітлено у працях Б. Карвасарського, Д. Кемпбел, А. Саторі, С. Шушарджан. Методичні прийоми використання музикотерапії з дітьми

різного віку стали предметом дослідження таких учених, як Н. Ветлугіна, Л. Куненко.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу виявити суперечності між спрямованістю навчально-виховного процесу на використання здоров'язбережних технологій і недостатністю обґрунтування методики використання таких систем; між розробленістю методів терапевтичного впливу музики в медицині й нерозкритістю педагогічного потенціалу музикотерапії.

Отже, подолання суперечностей і недостатня розробленість методів використання музикотерапії у ЗНЗ зумовили *мету статті* – визначити особливості використання музикотерапії під час викладання предметів естетичного циклу.

Німецька школа музикотерапії визначає музикотерапію як “практично зорієнтовану наукову дисципліну”, тісно пов'язану з медициною, суспільними науками, психологією, музикознавством і педагогікою [2, с. 97]. Інші автори визначають музикотерапію як: контрольоване застосування музики в лікуванні, реабілітації, освіті й вихованні дітей і дорослих, що страждають на соматичні й психічні захворювання; системне застосування музики для лікування фізіологічних і психосоціальних аспектів хвороби чи розладу.

Розглянемо види музикотерапії в навчально-виховному процесі ЗНЗ та методичні особливості проведення кожного з них.

Залежно від активності клієнтів, рівня їх участі в музичному процесі і поставлених завдань музикотерапія може бути відображена в активній формі, коли вони активно висловлюють себе в музиці, і пасивній (рецептивній) формі, коли клієнтам пропонують тільки прослухати музику.

Активна музикотерапія є корекційно спрямованою на активну музичну діяльність: відтворення, фантазування, імпровізацію за допомогою людського голосу і вибраних музичних інструментів. Активна музикотерапія може бути індивідуальною (вокалотерапія) і груповою (вокальний ансамбль, хор) або ж у формі гри на музичних інструментах або музичної творчості [6, с. 12].

Активне прослуховування передбачає дискусію в групі. Тому необхідно фіксувати увагу учня на виконуваному творі. Можна заздалегідь розповісти про характер і зміст п'єси, її автора, пропонуючи все це запам'ятати з метою полегшення запам'ятовування музики. П'єси повинні бути контрастними за темпом і ритмічним малюнком. Заняття можуть мати вигляд музичних вікторин, за допомогою яких легше вдається залучати клієнтів у розмову, фіксуючи їх увагу на предметі обговорення.

Музичні вікторини поєднуються з сеансами за заявками. Дітям пропонується назвати ті твори, які вони хотіли б почути. Заявка може бути виконана одразу або на подальших зустрічах. Форми активної музикотерапії, зокрема групові, відповідають завданням організувального впливу, відволікання від важких переживань шляхом переживання естетичного задово-

лення, а також завданням тренування деяких психічних функцій: пам'яті, уваги [3, с. 23–25]

Рецептивна музикотерапія передбачає сприйняття музики з корекційної метою. У комплексних корекційних впливах музикотерапія може використовуватися в різних формах. Розрізняють три форми рецептивної психокорекції: комунікативну, реактивну й регуляторну:

1. Комунікативна – спільне прослуховування музики, спрямоване на підтримку взаємних контактів, взаєморозуміння і довіри, це найбільш проста форма музикотерапії, що має своєю метою встановлення й поліпшення контакту педагога з учнями.

2. Реактивна, спрямована на досягнення катарсису.

3. Регуляторна, що сприяє зниженню нервово-психічного напруження.

Рецептивна музикотерапія може проводитися у формі пасивного й активного прослуховування, що визначається особливостями групової дискусії, яка виникає в процесі музикотерапії [1, с. 5–8].

Найчастіше використовується рецептивна музикотерапія з орієнтацією на комунікативні завдання. Учні в групі прослуховують спеціально підібрані музичні твори, а потім обговорюють власні переживання, спогади, думки, асоціації, фантазії, що виникають у них у процесі прослуховування. На одному занятті прослуховуються, як правило, три твори або більш-менш закінчених уривки, кожен по 5–10 хв.

Програму музичних творів побудовано на основі поступової зміни настрою, динаміки і темпів з урахуванням їх різного емоційного навантаження. Перший твір має формувати певну атмосферу для всього заняття, виявляти настрої клієнтів, налагоджувати контакти та входження в музичне заняття, готувати до подальшого прослуховування. Це спокійний твір, що відрізняється розслаблювальною дією. Другий твір – динамічний, драматичний, напружений, несе основне навантаження. Його функція полягає у стимулюванні інтенсивних емоцій, спогадів, асоціацій проективного характеру з власного життя учнів. Після його прослуховування в групі приділяється значно більше часу обговоренню переживань, спогадів, думок, асоціацій, що виникають у дітей.

Третій твір має зняти напруження, створити атмосферу спокою. Він може бути або спокійним, релаксаційним, або, навпаки, енергійним, що дає заряд бадьорості, оптимізму, енергії [6, с. 54–63].

У процесі групової психокорекції активність учня може стимулюватися за допомогою різних додаткових завдань. Наприклад: 1) пропонується зрозуміти, в кого з членів групи емоційний стан більшою мірою відповідає музичному твору; 2) з наявної фонотеки підібрати власний музичний портрет, тобто твір, що відображає емоційний стан когось з членів групи.

У груповій психокорекційній роботі використовується активний варіант музикотерапії. Він вимагає наявності найпростіших музичних інструментів. Клієнтам пропонується висловити свої почуття або провести діалог з ким-небудь з членів групи за допомогою вибраних музичних ін-

струментів. Виконання музичних творів також має гарний корекційний ефект, сприяючи створенню довірчої теплої атмосфери [1, с. 42–46].

Для використання активного варіанта музикотерапії потрібний набір нескладних музичних інструментів: дзвіночки, барабан, марокаси, цимбали та ін. Учням пропонуються певні ситуації, теми, подібні до тем програвання ролей, малюнка, наприклад важка розмова з особою з найближчого оточення. Учень обирає музичний інструмент та інструмент для свого партнера, а потім за допомогою звуків створюється діалог.

Обговорення йде так само чином, як і при проведенні інших технік. Як варіант активної музикотерапії може розглядатися хорівий спів. Метою використання цього прийому є створення відповідної емоційної атмосфери, необхідної для функціонування групи, зниження рівня напруження, скутості, відчуженості, створення згуртованості, формування співробітництва, взаєморозуміння, емоційного контакту [5, с. 115–123].

Групова пасивна музикотерапія проводиться у формі регулярного (2 рази на тиждень) групового (6–8 осіб) прослуховування творів інструментальної класичної музики. Мета прослуховування – змінити настрій учнів, відвернути їх від переживань, зменшити тривогу. Програма прослуховування складається з урахуванням попереднього апробування п'єс на групових сеансах, аналізів самозвітів дітей і спостереження за ними під час прослуховування [7, с. 95–97].

Корекційний вплив музикотерапії є симптоматичним, тобто знижує певною мірою психічні прояви, але не усуває джерело їх виникнення. Тому цей метод є додатковим до інших методів корекційного впливу.

Групова вокалотерапія, спів – важливий метод активної музикотерапії. Перевага цього методу полягає у поєднанні уваги до своєї тілесної сфери (функцій гортані, шийної мускулатури, легенів, діафрагми й, по суті, всього організму) з орієнтацією на групу.

Кількість групи вокалотерапії – 15–20 осіб, тривалість занять – 45 хв. Використовуються пісні переважно оптимістичні, життєрадісного характеру, але також такі, які спонукають до роздумів і глибоких переживань. Пісні підбираються відповідно до настрою групи. Розміщення групи – замкнуте коло. Керівники групи включені в коло і співають разом з усіма [3, с. 10–12].

Спочатку вправа зводиться до основних музичних елементів: відтворення звуку закритим ротом, відтворення голосних у поєднанні з рухами рук і всього тіла. Перевага групової вокалотерапії полягає в тому, що при ній кожен учасник залучається до процесу. Тут має значення момент анонімності, почуття своєї прихованості у загальній масі, яка створює передумову до подолання розладів контакту, до утвердження власних почуттів та здорового переживання своїх тілесних відчуттів.

У нашому дослідженні необхідно розглянути основні напрями корекційної дії музики. Зазвичай виділяють такі чотири аспекти: емоційне активування в процесі вербальної психотерапії; розвиток навичок міжособистісного спілкування – комунікативних функцій та здібностей; регуляторний вплив на психовегетативні процеси; розвиток естетичних потреб.

На психологічні механізми корекційного впливу музикотерапії вказують: катарсис – емоційна розрядка, регулювання емоційного стану; полегшення усвідомлення власних переживань; конфронтація з життєвими проблемами; підвищення соціальної активності; набуття нових засобів емоційної експресії; полегшення формування нових відносин і установок [4, с. 20–25].

Фізіологічний вплив музики на людину ґрунтується на тому, що нервова система, а з нею й мускулатура мають здатність засвоєння ритму. Музика як ритмічний подразник стимулює фізіологічні процеси організму, що відбуваються ритмічно як у руховій, так і у вегетативній сфері. Ритми окремих органів людини завжди відповідні. Між ритмом руху й ритмом внутрішніх органів існує певний зв'язок. Ритмічні рухи являють собою єдину функціональну систему, руховий стереотип. Використовуючи музику як ритмічний подразник, можна досягти підвищення ритмічних процесів організму в компактності та економічності енергетичних витрат [3, с. 185–190].

Вивчення емоційної значущості окремих елементів музики – ритму, тональності – показало їх здатність викликати стан, адекватні характеру подразника: мінорні тональності виявляють депресивний ефект, швидкі пульсуючі ритми діють збудливо й викликають негативні емоції, м'які ритми заспокоюють, дисонанси збуджують, консонанси заспокоюють.

Тобто, музика впливає на багато сфер життєдіяльності через три основні чинники: вібраційний, фізіологічний і психологічний.

Вібраційний чинник музики є стимулятором обмінних процесів на рівні клітини. Сьогодні наукові дослідження свідчать, що за допомогою вібрації можна впливати навіть на процес каталізу, підбираючи точну вібрацію і стимулюючи діяльність окремих ферментів. Крім того, звуковий вібраційний чинник через звуки імені дитини в буквальному розумінні слова формує її організм. Кожне ім'я має набір звуків, що створюють унікальне вібраційне поле.

Фізіологічний чинник музики здатний змінювати різні функції організму, такі як дихальна, рухова, серцево-судинна. Психологічний чинник через асоціативний зв'язок, медитацію здатний значно міняти психічний стан дитини.

Музика є підґрунтям усього живого: ритм, мелодія і гармонія. Вона вчить дитину відчувати ритми життя, гармонізує її власні біоритми, дає змогу відчувати себе часткою космосу, вийти за межі своїх особистих проблем.

Музика дає змогу дозувати психофізичне навантаження від прослуховування ніжних звуків і до потужних ритмів аеробіки й танців. Різні види музики впливають на різні функції організму. Наприклад, дихальної функції можна використовувати духові інструменти, при порушенні дрібної моторики пальців – клавішні інструменти, при психоневрологічних порушеннях – прослуховування музики. Важливо відзначити, що дихальна музикотерапія дає змогу людині займатися оздоровленням, не помічаючи процесу лікування.

Музика дає змогу удосконалювати дихальну функцію опосередковано. Наприклад, граючи на духовому інструменті, людина повинна підпорядкувати своє дихання тому розміру, який закладений у п'єсі. Це справедливо й для інших нюансів музики. Слід зазначити, що емоції тісно пов'язані з диханням [4, с. 35–40]. Відповідно до цього, впливаючи на ритм дихання через музичну фразу, ми можемо моделювати емоційний стан людини.

Музика, поживляючи емоційну сферу, відновлює імунобіологічні процеси. Йдеться про те, що при зниженні емоційного тону або за наявності негативних емоцій знижується імунітет людини, і вона частіше хворіє. Крім того, спеціально підібрана музика дозовано тренує емоційний світ людини й підвищує рівень імунних процесів в організмі, тобто призводить до зниження захворюваності.

Музику можна використовувати й у реабілітації людини, адже вона має зв'язок з правою півкулею мозку, відповідальною за образне сприйняття. Активізація діяльності правої півкулі в музичному процесі, створенні музичних образів приводить до поживлення емоційної сфери, що, у свою чергу, гасить домінантне вогнище збудження, пов'язане з хворобою.

Прослуховування медитативної музики відновлює природне фізіологічне дихання. Музику можна розглядати як спосіб поліпшення емоційного фону в сім'ї, що може привести до гармонізації взаємин у ній. Іншими словами, музика може стати одним з умов формування здорового способу життя, а оздоровчі заняття з використанням музики дадуть приголомшливий ефект.

Висновки. Отже, проведене дослідження виявило, що музикотерапія – це психотерапевтичний метод, що використовує музику як засіб корекції. Різнобічний вплив музики на психіку людини робить музикотерапію одним із перспективних методів лікування та профілактики порушень нервової системи, аутизму, заїкання, депресії, відхилень у поведінці, психосоматичних захворювань, рухових і мовних розладів.

Проведене дослідження не вичерпує цієї проблеми. Подальшого розгляду потребує проблема використання музикотерапії з учнями підліткового віку.

Список використаної літератури

1. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребёнка / Н.А. Ветлугина. – М. : Просвещение, 1968.
2. Элькин В. Целительная магия музыки. Гармония цвета и звука в терапии болезней / В. Элькин. – СПб., 2000.
3. Жавініна О. Музичне виховання: пошуки і знахідки / О. Жавініна, Л. Зац // Мистецтво в школі. – 2003. – № 5.
4. Завьялова В.Ю. Музыкальная релаксационная терапия : практ. рук-во / В.Ю. Завьялова. – Новосибирск, 1995.
5. Константинова И.С. Восприятие музыкальных произведений детьми / И.С. Константинова, А.А. Цыганок. – М., 2001.
6. Шушарджан С.В. Здоров'я по нотах / С.В. Шушарджан. – М., 1994.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Павленко В.С., Белостоцкая А.В. Использование музыкотерапии в учебно-воспитательном процессе ОУЗ

В статье рассмотрена сущность понятия “музыкотерапия”, определены ее виды, направления и особенности использования в условиях школы.

Ключевые слова: музыкотерапия, катарсис, педагогический потенциал.

Pavlenko V., Bilistotzka O. Student's application musicotherapy in nachalno-view name process

At this stage of development of the educational system of Ukraine, which is aimed at the formation of a harmoniously developed, competent person, activated searches by scientists from different branches of science (medicine, valeology, psychology, sociology, pedagogy) ways to strengthen human health is defined as the phenomenon of being invaluable. Music therapy as a whole develops as an integrative discipline, adjacent to neurophysiology, psychology, reflexology, music psychology, musicology and other sciences. She is gradually recovering its status universal educational system able to optimize the process of personal development rights in today's challenging society.

Music therapy is a psychotherapeutic method that uses music as a means of correction. Numerous techniques provide music therapy as an integral and isolated use of music as a main and leading factors: (listening music, individual and group music-making), and addition of other music correction techniques to enhance their impact and effectiveness. Diverse effects of music on the human psyche led music therapy one of the promising methods of treatment and prevention of disorders of the nervous system, autism, stuttering, depression, behavioral disorders, psychosomatic disorders, motor and speech disorders.

Key words: music therapy, catharsis, pedagogical potential.

АНАЛІЗ ФУНКЦІЙ ТА ФАКТОРНО-КРИТЕРІАЛЬНА СУБМОДЕЛЬ ОЦІНЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті з нормативних позицій висвітлено основні функціональні обов'язки та параметри факторно-критеріальної субмоделі оцінювання діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуто фактори, критерії, на яких базується оцінювання діяльності керівника ЗНЗ.

Ключові слова: функція, фактор, критерій, субмодель, оцінювання.

Відомою аксіомою є положення про безпосередню залежність результатів роботи загальноосвітніх навчальних закладів від управлінської діяльності керівників шкіл. З цим положенням погоджуються всі представники управлінської ієрархії в будь-якій галузі освіти, культури, виробництва. Але, на жаль, праць, присвячених оцінюванню діяльності саме керівників, а не навчальних закладів, дуже мало.

Мета статті – з нормативних позицій проаналізувати функції та факторно-критеріальну модель оцінювання діяльності керівника ЗНЗ.

Управління школою за нормативними документами покладається на керівника. Вимоги до керівника ЗНЗ сформульовані в Законі України “Про загальну середню освіту”, а саме: “Посаду керівника загальноосвітнього навчального закладу незалежно від підпорядкування, типу і форм власності може займати особа, яка є громадянином України, має вищу педагогічну освіту на рівні спеціаліста або магістра, стаж педагогічної роботи не менше трьох років, успішно пройшла атестацію керівних кадрів освіти у порядку, встановленому Міністерством освіти і науки України” (ст. 24, п. 2) [2, с. 60].

У нормативних документах зазначені функціональні обов'язки директора загальноосвітнього навчального закладу, серед яких виокремлені такі:

- здійснення керівництва педагогічним колективом, забезпечення раціонального добору й розстановки кадрів, створення необхідних умов для підвищення фахового і кваліфікаційного рівня працівників;
- організація навчально-виховного процесу;
- забезпечення контролю за виконанням навчальних планів і програм, якістю знань, умінь та навичок учнів;
- відповідальність за реалізацію Державного стандарту загальної середньої освіти, за якість та ефективність роботи педагогічного колективу;
- створення необхідних умов для участі учнів у позакласній та позашкільній роботі, проведення виховної роботи;
- забезпечення дотримання вимог охорони дитинства, санітарно-гігієнічних та протипожежних норм, техніки безпеки.

Керівник також:

- розпоряджається у встановленому порядку шкільним майном і коштами;
- підтримує ініціативи щодо вдосконалення системи навчання та виховання, заохочення творчих пошуків, дослідно-експериментальної роботи педагогів;
- дає дозвіл на участь діячів науки, культури, членів творчих спілок, працівників підприємств, установ, організацій у навчально-виховному процесі, керівництві учнівськими об'єднаннями за інтересами;
- забезпечує права учнів на захист їх від будь-яких форм фізичного або психічного насильства;
- проводить заходи щодо запобігання вживанню учнями алкоголю, наркотиків;
- контролює організацію харчування і медичного обслуговування учнів;
- видає в межах своєї компетенції накази та розпорядження і контролює їх виконання;
- щороку звітує про свою роботу на загальних зборах (конференціях) колективу [2, с. 61–63].

Відповідно до наведених вище напрямів функціональної діяльності та відповідальності керівника загальноосвітнього навчального закладу, комплекс функцій управлінської діяльності директора школи включає: цілепокладання (встановлення мети), планування, розробку та прийняття рішень, реалізацію (організацію виконання) рішень, оперативний вплив на об'єкт управління, мотивацію, контроль за виконанням рішень і діяльністю педагогів та учнів.

Під критерієм ефективності процесу управління загалом розуміють набір якостей (або їх рівень), який повинен задовольняти цей процес. Визначальним критерієм ефективності управлінської діяльності директора школи є створення умов для досягнення мети школи, реалізація учнями права на здобуття освіти, що відповідає його інтересам, здібностям і можливостям.

Ефективність управлінської діяльності директора школи в широкому розумінні слова – це комплексна характеристика позитивних результатів діяльності (інтегрального ефекту) з урахуванням відповідності результатів соціальному замовленню суспільства, концепції та завданням роботи школи, а також ресурсів та часових обмежень.

З погляду цього визначення ефективність управлінської діяльності директора школи – це інтегральна характеристика всіх аспектів у світлі головної мети.

Для виявлення ефективності діяльності директора загальноосвітнього навчального закладу ми пропонуємо використовувати факторно-критеріальну субмодель оцінювання діяльності керівника ЗНЗ (табл.).

**Факторно-критеріальна субмодель оцінювання
діяльності керівника ЗНЗ**

Параметри	К. ваг.	Фактори	К. ваг.	Критерії I порядку	К. ваг.	
1	2	3	4	5	6	
1. Рівень виконання організаційної функції щодо навчального процесу	0,25	1. Виконання нормативних вимог до організації навчального процесу	0,25	1. Облік та охоплення навчанням дітей, які проживають у мікрорайоні ЗНЗ	0,16	
				2. Дотримання інструкції щодо переведення та випуску учнів	0,17	
				3. Організація індивідуального навчання учнів	0,17	
				4. Дотримання мовного режиму	0,16	
				5. Використання доцільних форм організації навчального процесу (класно-урочна, індивідуальна, заочна, дистанційна тощо)	0,17	
				6. Контроль за нормативністю оцінювання учнів	0,17	
		2. Забезпечення режиму роботи ЗНЗ згідно з нормативно-правовими документами	0,25	7. Дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо організації навчального процесу і до режиму роботи ЗНЗ	0,34	
					8. Нормативне забезпечення режиму роботи (накази, графіки чергування, положення тощо)	0,34
					9. Структура навчального року, організація роботи на канікулах	0,32
		3. Розроблення робочого навчального плану ЗНЗ відповідно до нормативних документів та забезпечення нормативних вимог щодо розкладу занять	0,25	10. Нормативність затвердження робочого навчального плану	0,2	
					11. Орієнтація на стратегію розвитку навчального закладу	0,2
					12. Забезпечення реалізації робочого навчального плану (програми, підручники, кадри)	0,2
					13. Дотримання санітарно-гігієнічних та організаційно-педагогічних вимог до розкладу занять	0,2
		4. Запровадження профільного навчання	0,25	14. Відповідність розкладу занять робочому навчальному плану	0,2	

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6
				15. Дотримання нормативних документів (Концепції профільного навчання, навчального плану)	0,33
				16. Оптимальність профілізації навчання (врахування потреб учнів, кадрової забезпеченості, методичної готовності)	0,33
				17. Результативність профільного навчання (рівень навчальних досягнень з профільних предметів, розвитку відповідних компетентностей, успіхи у творчій діяльності, продовження навчання у ВНЗ відповідного профілю)	0,34
				18. Ведення документації щодо роботи з кадрами	0,25
		5. Забезпечення навчального закладу педагогічними кадрами	0,20	19. Система пошуку кадрів, перспективне планування щодо набору персоналу	0,2
				20. Система пошуку та відбору молодих спеціалістів	0,1
				21. Навчання молодих учителів, наставництво	0,25
				22. Залучення сумісників – наукових працівників – до роботи ЗНЗ	0,2
				23. Обґрунтованість розподілу обов'язків між заступниками директора	0,3
		6. Розподіл функціональних обов'язків	0,20	24. Оптимальність розподілу обов'язків між обслуговуючим персоналом ЗНЗ	0,3
				25. Обґрунтованість визначення обов'язків бібліотекаря, педагога-організатора, соціального педагога, практичного психолога	0,3
				26. Наявність усіх посадових інструкцій відповідно до штатного розпису	0,5
		7. Розроблення посадових інструкцій	0,20	27. Обґрунтованість змісту інструкцій, відповідність кваліфікаційним характеристикам, врахування специфіки навчального закладу	0,5
				28. Дотримання законодавчих норм	0,33
		8. Розподіл педагогічного навантаження	0,20	29. Педагогічна доцільність (обсяг навантаження, врахування кваліфікації, стану здоров'я, можливостей навчального плану та вимог навчальних програм)	0,33
				30. Врахування потреб педагогів, батьків, учнів	0,34
				31. Наявність системи нарад, інструктажів, засідань, її обґрунтованість і оптимальність	0,32

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6		
		9. Організація інструктивно-розпорядчої діяльності	00,20	32. Оптимальність форм розпорядчої діяльності (накази, консультації, поради, розпорядження, інструктажі)	0,34		
				33. Результативність (вплив на рівень організації діяльності колективу) та ефективність (оцінка витрачених ресурсів для досягнення мети)	0,34		
				34. Наявність перспективного планування підвищення кваліфікації педагогів	0,20		
2. Розвиток професійної компетентності учителів	0,25	10. Організація безперервної освіти педагогів	0,17	35. Дотримання графіків проходження курсів, урахування термінів атестації педагогічних працівників	0,25		
				36. Створення умов для самоосвіти педагогів	0,25		
				37. Результативність безперервної освіти педагогів	0,30		
				38. Наявність системи науково-методичної роботи, нормативність забезпечення її діяльності	0,3		
		11. Створення внутрішньо-шкільної системи підвищення кваліфікації педагогів	0,17		39. Дотримання принципу діагностичності в методичній роботі	0,1	
					40. Доцільність форм організації системи підвищення кваліфікації педагогів	0,2	
					41. Результативність внутрішньо-шкільної системи підвищення кваліфікації педагогів	0,4	
					42. Наявність та дієвість системи мотивації працівників на творчу діяльність	0,3	
		12. Розвиток творчого потенціалу персоналу	0,16		43. Створення умов для самореалізації персоналу	0,4	
					44. Наявність системи розвитку (формування) творчих здібностей педагогів	0,3	
					45. Наявність заходів (системи дій) щодо розвитку позитивного соціально-психологічного клімату в колективі	0,40	
		13. Забезпечення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі	0,17		46. Наявність системи запобігання конфліктам	0,30	
					47. Дієвість системи вирішення конфліктів, нормативність управлінських дій	0,30	
					48. Оптимальність організаційних структур щодо науково-дослідної роботи педагогів	0,30	
		3. Ступінь виконання управлінських функцій	0,25	14. Організація науково-дослідної роботи педагогів	0,16	49. Нормативність організації науково-дослідної роботи	0,30
						50. Результативність (вплив на результати навчання та розвитку учнів, підвищення професійної компетентності педагогів, розвиток інноваційного середовища)	0,40

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6
				51. Дотримання нормативних вимог щодо діяльності педагогічної ради	0,20
		15. Організація роботи педагогічної/ методичної ради	0,17	52. Оптимальність форм організації діяльності педагогічної/методичної ради	0,30
				53. Результативність роботи педагогічної/методичної ради (вплив на рівень професійної компетентності педагогів)	0,50
				54. Державно-громадський підхід до розроблення системи планів роботи школи: перспективний, річний, структурних підрозділів, батьківського комітету, методичних об'єднань учителів, робочий навчальний план тощо	0,50
				55. Колегіальність процесу планування	0,50
		16. Планування роботи ЗНЗ	0,20	56. Наявність системи зовнішньої та внутрішньої інформації	0,25
				57. Рівень систематизації інформації по горизонталі і вертикалі	0,25
		17. Інформаційне забезпечення управління	0,20	58. Якість шкільного документообігу	0,25
				59. Використання ІКТ в управлінській діяльності	0,25
				60. Системність та систематичність виконання річного плану школи	0,25
				61. Наявність системи оцінювання навчальних досягнень учнів	0,25
		18. Аналіз діяльності ЗНЗ	0,20	62. Наявність та обґрунтованість системи оцінювання результатів роботи персоналу (критерії результативності, кваліметричні моделі тощо)	0,25
				63. Розроблення узагальнювальної документації за результатами діяльності школи та її структурних підрозділів (аналітична довідка за результатами навчального року, узагальнювальні накази тощо)	0,25
				64. Залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до планування діяльності НЗ	0,20
		19. Демократизація управління	0,20	65. Діяльність органів громадського самоврядування	0,20
				66. Колегіальність прийняття управлінських рішень щодо роботи ЗНЗ	0,20
				67. Стиль управління	0,20
				68. Реалізація принципу громадського контролю за діяльністю ЗНЗ	0,20
				69. Робота адміністративного персоналу ЗНЗ (режим роботи, графіки, розподіл праці)	0,33
		20. Організація роботи адміністративного персоналу	0,20		

Продовження табл.

1	2	3	4	5	6
				70. Діяльність керівників структурних підрозділів (заступники директора, бібліотекар, психолог тощо)	0,33
				71. Особиста праця керівника ЗНЗ	0,34

Примітка. Усі коефіцієнти критерію першого порядку виставляються у графі 3 і обчислюються таким чином:

- 0,00 – критерій практично не виявляється;
- 0,25 – критерій має незначний вияв;
- 0,50 – критерій виявляється в межах 40–60% висунутих вимог;
- 0,75 – критерій виявляється в межах 61–80% висунутих вимог;
- 1,00 – критерій виявляється в межах 81–100% висунутих вимог.

Параметр “Рівень виконання організаційної функції щодо навчального процесу” розкривається такими факторами: виконання нормативних вимог до організації навчального процесу; забезпечення режиму роботи ЗНЗ згідно з нормативно-правовими документами; розроблення робочого навчального плану ЗНЗ відповідно до нормативних документів і забезпечення нормативних вимог щодо розкладу занять; запровадження профільного навчання.

Параметр “Забезпечення нормативності діяльності педагогічного колективу”, у свою чергу, має такі фактори: забезпечення навчального закладу педагогічними кадрами; розподіл функціональних обов’язків; розроблення посадових інструкцій; розподіл педагогічного навантаження; організація інструктивно-розпорядчої діяльності.

Параметр “Рівень професійної компетентності учителів” визначають такі фактори: організація безперервної освіти педагогів; створення внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації педагогів; розвиток творчого потенціалу персоналу; організація науково-дослідної роботи педагогів; організація роботи педагогічної/методичної ради.

Параметр “Ступінь виконання управлінських функцій” уточнюють такі фактори: планування роботи ЗНЗ; інформаційне забезпечення управління; аналіз діяльності ЗНЗ; демократизація управління; організація роботи адміністративного персоналу.

Перелічені фактори забезпечуються відповідними критеріями. Усі критерії виділені за допомогою логічного аналізу напрямів управлінської діяльності керівника і відповідних нормативних документів.

Фактор “Виконання нормативних вимог до організації навчального процесу” представлений критеріями: облік та охоплення навчанням дітей, які проживають у мікрорайоні ЗНЗ; дотримання інструкції щодо переведення та випуску учнів; організація індивідуального навчання учнів; дотримання мовного режиму; використання доцільних форм організації навчального процесу (класно-урочна, індивідуальна, заочна, дистанційна тощо); контроль за нормативністю оцінювання учнів.

Фактор “Забезпечення режиму роботи ЗНЗ згідно з нормативно-правовими документами” описується критеріями: дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо організації навчального процесу і до режиму роботи ЗНЗ; нормативне забезпечення режиму роботи (накази, графіки чергування, положення тощо); структура навчального року, організація роботи на канікулах.

Фактор “Розроблення робочого навчального плану ЗНЗ відповідно до нормативних документів та забезпечення нормативних вимог щодо розкладу занять” містить критерії: нормативність затвердження робочого навчального плану; орієнтація на стратегію розвитку навчального закладу; забезпечення реалізації робочого навчального плану (програми, підручники, кадри); дотримання санітарно-гігієнічних та організаційно-педагогічних вимог до розкладу занять; відповідність розкладу занять робочому навчальному плану.

Фактор “Запровадження профільного навчання” розкривається такими критеріями: дотримання нормативних документів (Концепції профільного навчання, навчального плану); оптимальність профілізації навчання (урахування потреб учнів, кадрової забезпеченості, методичної готовності); результативність профільного навчання (рівень навчальних досягнень з профільних предметів, розвитку відповідних компетентностей, успіхи у творчій діяльності, продовження навчання у ВНЗ відповідного профілю).

Фактор “Забезпечення навчального закладу педагогічними кадрами” визначається такими критеріями: ведення документації щодо роботи з кадрами; система пошуку кадрів, перспективне планування щодо набору персоналу; система пошуку та відбору молодих спеціалістів; навчання молодих учителів, наставництво; залучення сумісників – наукових працівників – до роботи ЗНЗ.

Фактор “Розподіл функціональних обов’язків” має такі критерії: обґрунтованість розподілу обов’язків між заступниками директора; оптимальність розподілу обов’язків між обслуговуючим персоналом ЗНЗ; обґрунтованість визначення обов’язків бібліотекаря, педагога-організатора, соціального педагога, практичного психолога.

Фактор “Розроблення посадових інструкцій” має такі критерії: наявність усіх посадових інструкцій відповідно до штатного розпису; обґрунтованість змісту інструкцій, відповідність кваліфікаційним характеристикам, урахування специфіки навчального закладу.

Фактор “Розподіл педагогічного навантаження” розкривається такими критеріями: дотримання законодавчих норм; педагогічна доцільність (обсяг навантаження, врахування кваліфікації, стану здоров’я, можливостей навчального плану та вимог навчальних програм); урахування потреб педагогів, батьків, учнів.

Фактор “Організація інструктивно-розпорядчої діяльності” має такі критерії: наявність системи нарад, інструктажів, засідань, її обґрунтованість і оптимальність; оптимальність форм розпорядчої діяльності (накази, консультації, поради, розпорядження, інструктажі); результативність

(вплив на рівень організації діяльності колективу) та ефективність (оцінка витрачених ресурсів для досягнення мети).

Фактор “Організація безперервної освіти педагогів” має такі критерії: наявність перспективного планування підвищення кваліфікації педагогів; дотримання графіків проходження курсів, урахування термінів атестації медпрацівників; створення умов для самоосвіти педагогів, результативність безперервної освіти педагогів.

Фактор “Створення внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації педагогів” має такі критерії: наявність системи науково-методичної роботи, нормативність забезпечення її діяльності; дотримання принципу діагностичності в методичній роботі; доцільність форм організації системи підвищення кваліфікації педагогів; результативність внутрішньошкільної системи підвищення кваліфікації педагогів.

Фактор “Розвиток творчого потенціалу персоналу” розкривають такі критерії: наявність і дієвість системи мотивації працівників на творчу діяльність; створення умов для самореалізації персоналу; наявність системи розвитку (формування) творчих здібностей педагогів.

Фактор “Забезпечення позитивного соціально-психологічного клімату в колективі” має такі критерії: наявність заходів (системи дій) щодо розвитку позитивного соціально-психологічного клімату в колективі; наявність системи запобігання конфліктам; дієвість системи вирішення конфліктів, нормативність управлінських дій.

Фактор “Організація науково-дослідної роботи педагогів” розкриває такі критерії: оптимальність організаційних структур щодо науково-дослідної роботи педагогів; нормативність організації науково-дослідної роботи; результативність (вплив на результати навчання та розвитку учнів, підвищення професійної компетентності педагогів, розвиток інноваційного середовища).

Фактор “Організація роботи педагогічної/методичної ради” має такі критерії: дотримання нормативних вимог щодо діяльності педагогічної ради; оптимальність форм організації діяльності педагогічної/методичної ради; результативність роботи педагогічної/методичної ради (вплив на рівень професійної компетентності педагогів).

Фактор “Планування роботи ЗНЗ” розкривається критеріями: державно-громадський підхід до розроблення системи планів роботи школи: перспективний, річний, структурних підрозділів, батьківського комітету, методичних об’єднань учителів, робочий навчальний план тощо; легальність процесу планування.

Фактор “Інформаційне забезпечення управління” розкривають такі критерії: наявність системи зовнішньої та внутрішньої інформації; рівень систематизації інформації по горизонталі і вертикалі; якість шкільного документообігу; використання ІКТ в управлінській діяльності.

Фактор “Аналіз діяльності ЗНЗ” має такі критерії: системність і систематичність виконання річного плану школи; наявність системи оцінювання навчальних досягнень учнів; наявність та обґрунтованість системи

оцінювання результатів роботи персоналу (критерії результативності, кваліметрична модель тощо); розроблення узагальнювальної документації за результатами діяльності школи та її структурних підрозділів (аналітична довідка за результатами навчального року, узагальнювальні накази тощо).

Фактор “Демократизація управління” має такі критерії: залучення всіх учасників навчально-виховного процесу до планування діяльності НЗ; діяльність органів громадського самоврядування; колегіальність прийняття управлінських рішень щодо роботи ЗНЗ; стиль управління; реалізація принципу громадського контролю за діяльністю ЗНЗ.

Фактор “Організація роботи адміністративного персоналу” має такі критерії: робота адміністративного персоналу ЗНЗ (режим роботи, графіки, розподіл праці); діяльність керівників структурних підрозділів (заступники директора, бібліотекар, психолог тощо); особиста праця керівника ЗНЗ.

Параметри, фактори і критерії розташовуються в таблиці Excel, для кожного з них визначається вагомість (пріоритетність), що використовується при розрахунках. Таблиця має окрему графу для оцінювання, куди заносяться умовні бали, що характеризують якість діяльності керівника. Особливістю табличного процесору Excel є автоматизація підрахунків й автоматична побудова діаграм.

Методика застосування кваліметричних стандартів діяльності розроблена професором Г. Єльніковою [1, с.194]. На нашу думку, *кваліметричний стандарт* – це нормативна модель (стандарт, еталон, або норма-зразок), ідеальне уявлення об’єкта, де зібрані всі унормовані вимоги до його цілей, завдань, структури, діяльності, продукту цієї діяльності тощо. Крім того, він забезпечений якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математизованій формі відбити рівень реального розвитку об’єкта. Кваліметричний стандарт розміщується в табличному процесорі Excel, за допомогою якого автоматично здійснюється порівняння наявного стану освітньої діяльності ЗНЗ зі стандартним і отримується результат у частках одиниці за принципами кваліметрії.

Використовуючи методику і періодично вимірюючи власну діяльність, керівник може здійснювати поточне коригування управлінського процесу й здійснювати рефлексивний саморозвиток.

Зовнішнє вимірювання дає змогу управляти розвитком діяльності керівника, організувати роботу школи молодого директора, здійснювати адресну допомогу керівникам ЗНЗ.

Відповідно до наведених напрямів функціональної та управлінської діяльності керівника його професійний потенціал є своєрідним чинником, який визначає сукупність усіх наявних ресурсів, засобів, можливостей і здатностей для їх успішної реалізації в освітньому середовищі. Зазначимо, що сьогодні управлінська діяльність потребує не тільки розуміння її соціально-професійної значущості, а й об’єктивного оцінювання психофізичних, інтелектуальних, професійних можливостей, творчого потенціалу, необхідності неперервного професійного індивідуального розвитку

й удосконалення базових навичок управлінської діяльності в системі підвищення кваліфікації.

Висновки. Факторно-критеріальний підхід до оцінювання функціональної діяльності керівника навчального закладу створює умови для проведення вимірювань і оцінювання відповідно до мети управлінської діяльності. Управлінську діяльність можна виміряти, оцінити через якість і кількість. Оцінити – значить проаналізувати діяльність керівника, її кінцевий результат. Значення оцінювання діяльності керівників допоможе ретельніше підходити до процесу коригування управлінського процесу та атестації директорів шкіл.

Список використаної літератури

1. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г.В. Єльнікова. – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
2. Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К. : Парламентське вид-во, 2002. – 159 с.
3. Приходько В.М. Моніторинг якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу: педагогічні основи й управлінський аспект : монографія / В.М. Приходько. – Запоріжжя, 2011. – 460 с.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2014.

Приходько В.Н. Анализ функций и факторно-критериальная субмодель оценивания деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения

В статье с нормативных позиций освещаются основные функциональные обязанности и параметры факторно-критериальной субмодели оценивания деятельности руководителя общеобразовательного учебного заведения. Рассмотрены факторы, критерии, на которых базируется оценивание деятельности руководителя ОУЗ.

Ключевые слова: функция, фактор, критерий, субмодель, оценивание.

Prykhodko V. Analysis of functions and factor criterion submodel of evaluation of activity of leader of general educational establishment

In the article from normative positions basic functional duties and parameters light up factor criterion submodels of evaluation of activity of leader of general educational establishment. Factors, criteria which the evaluation of activity of leader ZNZ is based on, are considered.

A management school after normative documents depends upon a leader. Coming from the resulted directions of functional activity and responsibility of leader of general educational establishment, the complex of functions of administrative activity of head master includes: cilepokladannya (establishment of purpose), planning, development and making decision, realization (organization of implementation) of decisions, operative influence, on the object of management, motivation, control of implementation of decisions and activity of teachers and students.

Efficiency of administrative activity of head master in the wide understanding of word is complex description of positive results of activity (integral effect) taking into account accordance of results the social order of society, conception, and tasks of work of school, and also resources and sentinel limitations.

For the exposure of efficiency of activity of director of general educational establishment we suggest to use factor criterion submodel of evaluation of activity of leader ZNZ. Model parameters is: a degree of implementation of organizational function is in relation to an educational process; providing of normativeness of activity of pedagogical collective; development of professional competence of teachers; degree of implementation of administrative functions.

Key words: function, factor, criterion, submodel, evaluation.

УПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У СИСТЕМУ РОБОТИ СУЧАСНОЇ ШКОЛИ

У статті розглянуто впровадження інноваційних моделей навчання шляхом збагачення функціонального змісту діяльності головних суб'єктів зміни умов та способів навчання за рахунок оснащення комп'ютерною та мультимедійною технікою; зміни соціально-психологічного клімату в педагогічному колективі та форм організації педагогічного процесу.

Ключові слова: інноваційна модель навчання, освітній простір, самооцінювання, духовність.

Визначальна особливість сучасного навчання – його спрямованість на підготовку учнів до активного освоєння необхідних знань і формування особистості, яка здатна успішно розв'язувати проблемні ситуації, що постають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Визначаючи основні підходи до модернізації навчального процесу в загальноосвітній школі, слід зважати на два принципово різні типи навчання: підтримувальне, що спрямоване на опанування, підтримання й відтворення наявної культури і соціального досвіду, та інноваційне, яке, крім освоєння і підтримки наявних здобутків цивілізації, формує особистість, здатну вносити інноваційні зміни в існуючу культуру й середовище, успішно розв'язувати проблемні ситуації, а не лише до них пристосовуватися. В основі першого типу навчання лежать переважно ретрансляція і відтворення соціального досвіду, інший пов'язаний з творчо-інноваційним пошуком на основі наявного досвіду і його збагачення. Згідно з таким твердженням, модернізації має підлягати не лише зміст, а й організація навчальної діяльності.

Як свідчать наші дослідження, проблема формування ключових компетентностей, зокрема вміння вчитися, є причиною більшості навчальних невдач школярів і низької результативності навчання. Унаслідок такої організації навчального процесу понад 85% навчального матеріалу учні завоюють на рівні його відтворення й застосування в розпізнаваних стандартних ситуаціях, а іноді ще й за наявності допомоги ззовні. Провідним мотивом навчальної діяльності школярів залишається отримання оцінки, що супроводжується постійним почуттям напруженості і страху перед учителями та батьками. У зв'язку з цим гостро постає проблема навчання школярів того, як учитися, як думати, ознайомлення з методами, які вони зможуть використати для розв'язання будь-якого навчального завдання. Тому перехід до інноваційних моделей навчання, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що спонукають до ініціативності, творчого підходу та активної позиції в усіх видах зазна-

ченої діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем та значно підвищує результативність навчальної діяльності. Крім того, така модель навчання дає змогу реалізувати ідею співробітництва всіх учасників освітнього процесу, вчить їх конструктивної взаємодії, сприяє забезпеченню атмосфери психологічного комфорту.

Ключовим моментом у реалізації зазначеної моделі є принципова зміна функцій учителя, який перестає бути транслятором знань, жорстким організатором змісту і спрямованості навчальної діяльності вихованців. Акценти в його роботі зміщуються у бік педагогічно доцільної побудови освітнього середовища, яке сприяє досягненню передбачуваних навчальних результатів, а сам педагог виконує роль консультанта, котрий надає всю необхідну допомогу учням на їх прохання у процесі здійснення самостійної пошукової навчальної діяльності. Педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною дійовою особою в класі, а режисером їх взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним і з учителем. Спеціальна лінія інноваційних дидактичних пошуків пов'язана з розробкою соціально-психологічного аспекту навчального процесу. Характерним орієнтиром є доброзичлива позиція вчителя, прийняття та підтримка учня, позитивна безоціночна реакція. Безоціночність як ціннісний та інструментальний орієнтир педагога суперечить цільовій орієнтації навчання, що свідчить про суперечність самої педагогічної культури, пов'язаної із суперечністю ціннісних орієнтацій у житті суспільства [1].

Сучасне життя вимагає від учителів активно використовувати інноваційні технології в навчальному процесі. Саме їх застосування здатне забезпечити єдність освітніх, розвивальних і виховних функцій. У сучасній школі для вирішення цього завдання застосовуються численні інноваційні технології, такі як: інтерактивні; інформаційно-комунікаційні; технології диференційного навчання; проблемного навчання; ігрові тощо. Застосування цих технологій сприяє розвитку пізнавального інтересу школярів, інформаційному збагаченню та формуванню в них необхідних здібностей, орієнтує на здобуття подальшої освіти з використанням сучасних технологій навчання, створює умови для підвищення й доступності освіти [2]. Мета інтерактивного навчання – створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, інтелектуальну досконалість. Потрібно пам'ятати, що суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес повинен бути постійно наповнений активною взаємодією всіх учнів. Це базується на співпраці, взаємонавчанні: учитель – учень, учень – учень.

Диференційне навчання передбачає: творчі завдання; надання учням права вибору змісту, методів і форм навчання; колективні форми навчання; поєднання репродуктивних, проблемно-пошукових методів навчання; акцентування успіхів кожного учня, спостереження за просуванням його в навчальній діяльності та ін. Методичні умови диференційного навчання: ура-

хування індивідуально-психологічних особливостей учнів; система диференційних завдань; індивідуальна і групова організація навчальної діяльності; оволодіння вчителем методикою диференційованого підходу на професійному рівні.

Мета проблемного типу навчання не тільки в засвоєнні результатів наукового пізнання, системи знань, а й самого процесу отримання цих результатів, формування пізнавальної самостійної діяльності учня і розвиток його творчих здібностей. Розглядаючи докладніше сутність проблемного навчання, перш за все, слід визначити, що воно ґрунтується не на передачі готової інформації, а на сприйманні учнями нових знань та умінь за допомогою розв'язання теоретичних і практичних проблем. Суттєвою особливістю проблемного навчання є дослідницька діяльність учнів, яка передбачає постановку питань-проблем, формулювання гіпотез і перевірку їх під час розумових і практичних операцій.

Дуже важливо використовувати на уроках ігрові технології, особливо в початковій школі. Діти із задоволенням беруть у них участь, бо гра – це світ, у якому живе дитина. Граючи, вони не помічають, як засвоїли новий матеріал. За допомогою ігор молодші школярі вчаться будувати і конструювати, причому кожний учень має змогу вчитися у своєму стилі. Гра стимулює процес пізнання і навчання дітей, а також привчає їх до сумлінної праці. У процесі гри в дітей формуються навички зосередження, самостійного мислення, розвивається увага, дисципліна. Уведення в урок ігор чи ігрових моментів робить навчання цікавішим, створює в дітей бадьорий настрій, полегшує подолання труднощів у засвоєнні навчального матеріалу. Таким чином, розвиток пізнавального інтересу школярів у сучасних умовах успішно доповнюється інноваційними технологіями, які дають учням і вчителям змогу ефективніше вирішувати поставлені перед ними завдання.

Метою статті є розкриття педагогічних можливостей освітнього простору сучасної початкової школи щодо впровадження інноваційних моделей навчання.

Реалізація мети передбачає вирішення таких завдань:

- проаналізувати та узагальнити теоретичні напрацювання в галузі інноваційних підходів до організації навчального процесу;
- розкрити педагогічні можливості освітнього простору сучасної початкової школи щодо впровадження інноваційних моделей навчання.

Педагогічні можливості освітнього простору початкової школи щодо впровадження інноваційних технологій засновані на ідеї особистісно-орієнтованої системи навчання, яку вважаємо найбільш відповідною ідеям гуманізації і диференціації освіти. Основними засобами духовно-морального виховання молодших школярів, як зазначає О. Савченко, є: створення естетично-розвивального, психологічно комфортного середовища; виховання позитивного ставлення до себе; стимулювання до самовдосконалення; використання виховної сили мистецтва; створення ситуації

вільного обміну думками, вибору навчальних завдань, способів поведінки в ситуації морального вибору; колективне обговорення і розв'язання проблемних завдань і виховних ситуацій морально-етичного змісту; залучення учнів до самоаналізу способів діяльності, стимулювання самооцінки; самопізнання і самовдосконалення в різних видах діяльності; опора на довготривалі стимули активного пізнання; утвердження атмосфери емоційного благополуччя і духовного взаємозбагачення дитячого, батьківського, педагогічного колективу, можливість не лише здібній, а й слабкій дитині випробувати себе в різних видах діяльності [4].

Методологічну основу нашого дослідження становлять основні положення Закону України "Про освіту", Державної національної програми "Освіта (Україна XXI століття)", Концепції демократизації та гуманізації освіти та виховання, системний підхід до цілісних педагогічних процесів і явищ. Основними орієнтирами для дослідження стали праці із загальнодидактичних питань змісту освіти і процесу навчання (В.В. Краєвський, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, М.Н. Скаткін, М.Д. Ярмаченко, А.В. Фурман та ін.). Теоретичну основу дослідження становить цілісна теорія змісту освіти і процесу навчання, розроблена у вітчизняній дидактиці [3].

Освоєння інновацій у навчальному процесі пов'язане з проблемою їх творчого осмислення й опрацювання вчителем. У цьому контексті важливе значення мають праці, присвячені проблематиці творчої та інноваційної діяльності педагогів (Ю.Н. Кулюткін, Н.Д. Никандров, В.А. Сластьонін, В.І. Слободчиков, Г.С. Сухобська та ін.). Важливими для дослідницької позиції стали публікації вітчизняних психологів і педагогів, які працюють у руслі особистісної орієнтації в освіті (О.С. Газман, Л.І. Новикова, В.А. Петровський, І.С. Якиманська та ін.).

Одним із напрямів є вивчення філософських засад інноваційної діяльності в освіті. Над цією проблемою працюють Н.П. Борецька і А.В. Кальянов, які досліджують інноваційні аспекти освітнього процесу. Н.В. Гузій вивчає аксіологічні підходи як шлях до інновацій у галузі початкової музичної освіти. В.Ф. Живодьор, О.Ф. Козлова, М.В. Свириденко розглядають властивості інноваційних процесів. І.М. Козловська досліджує проблему інноваційних підходів до основних принципів дидактики в контексті інтегративного навчання. Тенденції інноваційних процесів в освіті розглядає М.М. Окса. Проблема педагогічної інноватики в системі неперервної освіти вивчає А.П. Черниш. Педагогічні інновації в загальноосвітній школі розглядає С.К. Стефанюк. Інноваційні напрями в підготовці педагогічних кадрів стали об'єктом уваги В.В. Обозного і С.В. Бабкової. Системний підхід до управління інноваційним освітнім процесом досліджує В.Г. Довгополий [3].

Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти вивчає Л.І. Даниленко. Особливу увагу звертають на дослідження інноваційних технологій навчання. Цьому присвячені напрацювання О.Г. Козлової (про технологічний компонент інноваційної діяльності

вчителя); Н.В. Ключіної (інноваційні елементи в сучасних технологіях навчання іноземної мови); Л.М. Кудояр (психокорекційна робота як інноваційний підхід до організації навчально-виховного процесу); О.В. Химинець, В.В. Химинець (психолого-педагогічні основи запровадження інноваційних технологій у сучасній школі); Ю.В. Бондарчук, Г.С. Юзбашева, В.Т. Христенко, Л.М. Балабанова (інноваційні технології в навчальному процесі); Д.Ф. Крюкової (проблема пошуку принципів побудови інноваційних технологій); І.Н. Авдєєвої, Л.М. Гури, М.І. Лапенко (деякі аспекти організаційного та методичного забезпечення педагогічних інновацій).

Окремо розглядають творчу педагогічну діяльність в інноваційному процесі. Ю.М. Галатюк вивчає реалізацію творчої функції навчання в інноваційному освітньому процесі, Л.І. Максименко – психолого-педагогічні умови забезпечення педагогічних інновацій у сучасній школі. Т.В. Макогон, І.Н. Авдєєва, І.О. Матіюк акцентують увагу на участі педагога в інноваційній діяльності [3]. О.Т. Мисечко зосереджується на проблемі єдності традиційного та інноваційного у становленні професійної індивідуальності вчителя. О.В. Тетеріна розглядає ставлення до інновацій в освіті як показника сформованості творчої особистості вчителя. Загалом аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу констатувати відсутність спеціальних досліджень, присвячених типологізації дидактичних пошуків побудови навчального процесу, інноваційних моделей навчального процесу, які характеризували б розробку дидактичного інструментарію в сучасній школі. Необхідно зазначити, що аналіз науково-педагогічної літератури та педагогічного досвіду засвідчує, що інноваційні моделі навчального процесу в школі не стали предметом повноцінного наукового вивчення. Зокрема, відсутні напрацювання в галузі інноваційних моделей до формування творчих здібностей учнів початкової школи та моделей навчального процесу, які б сприяли цьому.

У зв'язку з цим, у школі необхідно перш за все створити єдиний освітньо-виховний простір для забезпечення тривалого, об'єднаного спільними цілями педагогічного впливу на формування особистості кожного учня і максимальне врахування його актуальних можливостей і потреб найближчого розвитку шляхом запровадження інноваційних моделей навчання. Перш за все, оновлення стосується методичного забезпечення навчально-виховного процесу в цьому напрямі:

- збагачення змісту освіти емоційним, особистісно значущим матеріалом; стимулювання позитивних інтелектуальних почуттів як повна і послідовна диференціація та індивідуалізація в навчальній та виховній роботі (зміст, спосіб постановки завдання, міра педагогічної підтримки);

- особистісно-орієнтоване спілкування (задоволення потреби особистого контакту вихованців з педагогом, можливість отримати педагогічну підтримку, утвердження людської гідності, відчуття душевного стану в момент розмови, заміна “залізної” дисципліни діловим співробітництвом тощо);

- діалогу між дітьми, учнями і вчителями як домінуючої форми навчального спілкування, спонукання до вільного обміну думками, враженнями;
- створення ситуації вільного вибору учнями навчальних завдань і способів поведінки в ситуації морального вибору; побудови уроку як розгорнутої навчальної діяльності, коли учні самостійно ставлять і розв'язують усвідомлені ними навчальні завдання; гнучкість форм організації різних видів діяльності (індивідуальна, парна, групова);
- створення естетично-розвивального, гармонійного середовища в навчально-виховному закладі;
- утвердження атмосфери емоційного благополуччя й духовного взаємозбагачення дитячого колективу, можливості не лише здібній, а й слабкій дитині випробувати себе в різних видах творчості [4].

Як зазначає В.В. Химинець, інноваційне оновлення педагогічного процесу має забезпечити посилення суб'єктності педагогічних процесів унаслідок збагачення функціонального змісту діяльності головних суб'єктів педагогічного процесу (учня і вчителя) за рахунок розширення якості та складу виконуваних операцій і функцій, заміни одних операцій іншими (наприклад, розширення функції контролю до моніторингової функції в умовах 12-бальної системи оцінювання); зміни організації діяльності: режиму, інтенсивності, умов діяльності (наприклад, введення так званого “вільного розкладу”, коли учню дозволяється “самостійно”, “вільно” визначати інтенсивність і режим роботи при обов'язковому виконанні всього необхідного обсягу завдань за певний проміжок часу); створення умов для колегіального прийняття рішень; зміни умов і засобів навчально-виховної діяльності за рахунок оснащення комп'ютерною і мультимедійною технікою; зміни форм організації педагогічного процесу: зменшення ваги фронтальних форм діяльності, надання пріоритетності індивідуальній, груповій, кооперативній, колективній формам, що об'єктивно сприяє самовираженню, саморозвиткові учасників педагогічного процесу, приводить до соціальної відповідальності за результати діяльності; зміни соціально-психологічного клімату на основі психотехнічних прийомів, коли знижується психологічне напруження всіх учасників освітнього процесу [7]. Педагогічно доцільне освітнє середовище початкової школи має бути незамінним джерелом духовного, морально-етичного виховання й розвитку учнів. У такому освітньому просторі мають поєднуватися найважливіші чинники, які впливають на розвивальну, естетичну, оздоровчу складові виховання. Створення позитивного освітнього середовища може бути міцним підґрунтям для активної співпраці батьків, педагогів, учнів, культурно-просвітницьких закладів, усіх суб'єктів виховного процесу.

Водночас, інноваційний розвиток освітньої системи шляхом технологізації всіх складових педагогічної діяльності – це процес, наповнений гострими суперечностями та конфліктами між усталеним і новим, що йде йому на зміну. Зрушення, які відбуваються в освітній сфері, більше нага-

дують пошуки компромісу між реформаторським способом розвитку освітньої галузі та інноваційними тенденціями цивілізаційного руху. Сучасна модернізація – це ланцюг широкомасштабних новацій, запроваджуваних в освітній сфері, але не будь-який процес упровадження новацій можна отожднювати зі сталим інноваційним розвитком. Усе залежить від механізму оновлення системи та особистостей, які його запроваджують [6].

В інноваційних моделях навчального процесу джерелом навчального пізнання є безпосередній досвід учнів. Інноваційні моделі першого типу модернізують навчальний процес і спрямовані на досягнення гарантованих результатів у межах його традиційної репродуктивної орієнтації. Другий тип представлений інноваційними моделями, що змінюють традиційний навчальний процес і спрямовані на забезпечення його дослідницького характеру, організацію пошукової навчально-пізнавальної діяльності.

Висновки. Упровадження інноваційної моделі навчання молодшого школяра шляхом використання дослідницько-пошукового підходу спрямоване передусім на формування в учнів досвіду самостійного пошуку нових знань, їх застосування в нових умовах, формування досвіду творчої діяльності в поєднанні з виробленням ціннісних орієнтацій.

Список використаної літератури

1. Грабовська Т.І. Інноваційний розвиток освіти: особливості, тенденції, перспективи / Т.І. Грабовська, М.І. Талапканич, В.В. Химинець. – Ужгород, 2006. – 232 с.
2. Дичківський І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківський. – К. : Академвидавництво, 2004.
3. Матіюк І.О. Інноваційна діяльність вчителя // Педагогічна теорія та педагогічний досвід: перспективи і розвиток : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 17–19 грудня 1998 р. – Луцьк : Вежа, 1999. – С. 110–111.
4. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової школи : посібник для вчителів і методистів початкового навчання. – 3-тє вид., без змін. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
5. Химинець В.В. Інновації в сучасній школі / В.В. Химинець. – Ужгород, 2004. – 168 с.
6. Химинець В.В. Психолого-педагогічні аспекти інноваційних технологій / В.В. Химинець, Я.М. Сивохоп, В.В. Петрус. – Ужгород, 2006. – 148 с.
7. Химинець В.В. Інновації в початковій школі / В.В. Химинець, М.Ю. Кірик. – Ужгород, 2008. – 344 с.

Стаття надійшла до редакції 05.03.2014.

Скирко А.З. Внедрение инновационной модели обучения младших школьников в систему работы современной школы

В статье рассматривается внедрение инновационных моделей обучения путем обогащения функционального содержания деятельности главных субъектов педагогического процесса; смены условий и способов обучения за счет оснащения компьютерной и мультимедийной техникой; изменений социально-психологического климата в педагогическом коллективе и форм организации педагогического процесса.

Ключевые слова: инновационная модель обучения, образовательное пространство, самооценка, духовность.

Skyrko G. Introduction of innovative model of studies of junior schoolboys is in the system of work of modern school

In the article research introduction of innovative model of studies through enriching of functional maintenance of activity of main subjects of pedagogical process (schoolboy and teacher) due to expansion of quality and to composition executable operations and functions, changes of one operations other (for example, expansion of control function to the monitoring function in the conditions of 12-ball evaluation systems); change of organization to activity: mode, intensity, terms of activity (for example, introduction of the so-called “free time-table”, when it is allowed a student “independently”, “free” to determine intensity and office hours at obligatory implementation of all necessary volume of tasks for the certain interval of time); conditioning is for collective acceptance of decisions; change of terms and facilities educational-educate to activity due to rigging a computer and multimedia technique; change of forms of organization of pedagogical process: diminishing scales of frontal forms of activity, grant priority individual, to the group, co-operative forms, that is objectively instrumental in the self-expression of participants of pedagogical process; changes of social psychological climate on the basis of psycho technique receptions, when go down psycho tension of all participants of educational process. It is necessary at school to create the unique educationally educate space for providing protracted, incorporated the general aims of pedagogical influence on forming of personality of every student and maximal account him actual possibilities and necessities of the nearest development through introduction of innovative models of studies.

Key words: *innovative learning model, educational space, self-esteem and spirituality.*

УДК 373.54:821.161.2

Ю.Ю. ТИМОШЕНКО, С.В. СИВАШ

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ

У статті визначено й проаналізовано сучасні підходи до процесу розвитку читацької компетентності школярів під час вивчення української літератури. Запропоновано ефективні методи та прийоми формування в школярів читацьких умінь, визначено закономірності організації навчально-виховного процесу з вивчення літератури, що передбачає види діяльності учнів, у яких формуються вміння творчо мислити, сприймати глибинний зміст твору літератури, вести діалог з автором, емоційно реагувати на зображені автором художні ситуації.

Ключові слова: читацька компетентність, учень, розвиток, українська література, взаємодія.

Стратегічним загальнодержавним завданням сучасної української освіти на початку нового тисячоліття є створення оптимальних умов для особистісного зростання та творчого самовираження кожної особистості. Ці тенденції оновлення й реформування освіти передбачають формування нового покоління, здатного навчатися протягом життя, оберігати та примножувати цінності національної культури.

Але слід зауважити, що початок третього тисячоліття відзначається серйозними негативними тенденціями в культурі, серед яких – глобальне падіння інтересу до читання, особливо серед молоді. Читання як засіб отримання інформації та необхідна передумова інтелектуального розвитку поступово втрачає свою актуальність, поступаючись телебаченню та електронним комунікаціям.

Загальновідомим є той факт, що підтримка читання – це стратегічно важливий елемент культури, інструмент підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистостей та соціальної активності українського суспільства.

Сучасний навчально-виховний процес спрямований на виховання учня як суб'єкта власної культури й життєтворчості. Школа, учитель, класний керівник мають сприяти духовному розвитку та саморозвитку особистості, навчити вихованців мистецтву творити себе й своє життя. Читання має сприяти не тільки розширенню та поглибленню знань учнів, розвитку їх пізнавальної активності, а й формуванню в них певних якостей особистості, що впливають на успішне оволодіння знаннями.

Головну роль у цьому процесі відіграє книга. Тому пропаганда читання, виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури, формування вміння користуватися книгою, довідковим апаратом, розвиток пізнавальних інтересів – пріоритетні напрями спільної діяльності педагогів та батьків.

Суттєво вплинули на розвиток читацької культури школярів дослідження відомих педагогів та психологів: Р. Бамбергера, П. Блонського, Л. Виготського, Д. Ельконіна, П. Каптерева, О. Леонтєва, А. Макаренка, С. Рубінштейна, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін.

Теоретичні та методичні засади проблеми розвитку читацької компетентності особистості висвітлено в працях Ф. Буслаєва, В. Водовозова, І. Огієнка, В. Острогорського, В. Стоюніна та ін.

Проблему формування читацьких інтересів і потреб як засобів пізнання світу та самопізнання особистості вивчали Л. Айзерман, Г. Беленький, Т. Бугайко, Н. Волошина, С. Гуревич, В. Маранцман, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник.

Водночас узагальнений аналіз результатів навчання школярів, численні теоретичні та емпіричні спостереження дають підстави констатувати загальне падіння читацької культури в суспільстві, зниження інтересу до літератури. Особливо гостро ця проблема постала при вивченні літератури в старших класах, коли процес читання школярів стає менш керованим з боку вчителя.

Слід зазначити, що, за даними соціологічних досліджень, для 73% населення країни читання не є провідним інтересом, а кожен четвертий українець не відкриває книг узагалі. У 2009 р. серед тих, хто щоденно відкривав книгу, був 31% людей до 30 років, а в 2013 р. – лише 23%.

Мета статті – визначити й проаналізувати особливості розвитку читацької компетентності школярів у процесі вивчення української літератури.

Видатний педагог В.О. Сухомлинський писав: “Основною з істин моєї педагогічної віри є безмежна віра у виховну силу книги. Школа – це насамперед книга... Книга – це потужна зброя, без неї я був би нічим або недорікуватим; я не міг би сказати юному серцю й сотої частки того, що йому треба сказати і що я говорю. Розумна натхненна книга нерідко вирішує долю людини” [4].

Відповідно до Державного стандарту, зміст літературного компонента спрямовано на досягнення належного рівня сформованості вміння читати й усвідомлювати прочитане, розвиток інтересу до художньої літератури, до читання загалом, розкриття за допомогою літератури національних і загальнолюдських цінностей, формування гуманістичного світогляду особистості, розширення її культурно-пізнавальних інтересів; виховання поваги до звичаїв, традицій українського народу, толерантного ставлення до культури інших народів.

Метою літературного читання є формування читацької компетентності учнів, яка є базовою складовою комунікативної й пізнавальної компетентності, ознайомлення учнів з дитячою літературою як мистецтвом слова, підготовка їх до систематичного вивчення літератури в основній школі.

У процесі навчання відбувається становлення читача, що здатний до самостійної читацької, творчої діяльності, здійснюється його мовленнєвий,

літературний, інтелектуальний розвиток, формуються морально-естетичні уявлення й поняття, збагачуються почуття, виховується потреба в систематичному читанні.

Для досягнення зазначеної мети передбачено виконання таких завдань: формування в учнів навичок читання як виду мовленнєвої діяльності; ознайомлення учнів з дитячою літературою в авторській, жанровій, тематичній різноманітності; формування в них соціальних, морально-етичних цінностей за допомогою художніх образів літературних творів; формування вмінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять; розвиток мовлення учнів, формування вмінь створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого); формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами та видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань; розвиток творчої літературної діяльності школярів; виховання потреби в систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку.

На нашу думку, актуальність зазначеної проблеми полягає в тому, що розвиток новітніх технологій потребує набагато кращого вміння читати, ніж раніше. Це пов'язано з тим, що останніми десятиріччями стрімко зростає обсяг інформації, яку необхідно засвоїти для успішної подальшої життєвої діяльності. А це, у свою чергу, потребує збільшення темпу читання, швидкості розуміння, прийняття рішення. Тож читання стає основою освіти та самоосвіти.

Підтримка читання – це стратегічно важливий елемент культури, інструмент підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистості та соціальної активності українського суспільства.

Зазначимо, що науковці *читацьку компетентність* тлумачать як володіння комплексом читацьких знань, умінь і навичок, ціннісних ставлень учня, які надають йому можливість свідомо здійснювати пошук книг, відбір інформації для вирішення навчально-пізнавальних завдань і виявляються в процесі сформованості повноцінної навички читання, розуміння текстів різних жанрів, обізнаності з колом читання (доступного дітям цього віку), сформованості особистісних ціннісних суджень щодо прочитаного.

Читацька компетентність інтегрує в собі такі компоненти: *когнітивний* (володіння загальнокультурними й предметними знаннями як результатом навчально-пізнавальної діяльності, а також знаннями про способи діяльності); *комунікативний* (мовленнєвий розвиток, який визначається зв'язністю, змістовністю та образністю мовлення, влучністю й доречністю використання мовних засобів у створенні художнього образу, вживання тропів та інтонаційних засобів виразності з метою передачі власних думок, почуттів; сформованість умінь, необхідних для повноцінного спілкування з художнім твором, здатність вести бесіду про прочитане, створювати власні висловлювання за змістом прочитаного (прослуханого), робити висновки,

сформулювати власну думку щодо прочитаного; відповідати на запитання за змістом прочитаного, уміти обґрунтовувати свою відповідь); *ціннісний* (розуміння соціальних, морально-етичних цінностей, відображених у літературі; сформованість системи моральних і етичних цінностей учня (ставлення, ціннісні орієнтації, переживання тощо); уміння визначати та обґрунтовувати своє ставлення до цих цінностей, відстоювати власні моральні позиції)); *діяльсний* (сформованість способів діяльності, володіння певними вміннями й навичками). Кожен із цих компонентів може бути поданий як інтегрована якість особистості.

Аналіз широкого кола джерел, наукових праць з досліджуваної проблеми дає підстави стверджувати, що педагогічна реакція на нові виклики часу має бути багатоплановою, послідовною та системною. Особливе й значуще місце в системі гуманітарних знань посідає мовленнєва діяльність, яка є найважливішим засобом усебічного виховання й розвитку учнів.

Як зазначає О. Савченко, завдяки активному засвоєнню змісту предметів освітньої галузі “Мова і література” у дітей поглиблюються уявлення про навколишній світ, розвивається образне мислення; здійснюється патріотичне, морально-етичне, естетичне виховання. Так, у процесі викладання української мови, окрім інших завдань, реалізується соціокультурна лінія, зміст якої передбачає мовленнєвий розвиток і виховання у процесі читацької діяльності учнів [3, с. 167].

Згідно з теорією О. Савченко, у сучасній школі “формується не просто учень, який уміє читати і писати, а виховується *мовна особистість* з відповідними ціннісними орієнтирами, розвиненими комунікативними можливостями, мотивацією до самостійного читання”. І додає: “Ці якості увінчують зусилля вдумливих учителів, батьків, бібліотекарів, які мотивують дітей до спілкування з найкращими книгами” [3, с. 168].

Сьогодні діти тягнуться до комп’ютерних технологій, як свого часу старше покоління до книги, а середнє – до кінематографа й телебачення. Це наслідок сьогодення: кожна доба має свої засоби самовираження. Проте не варто забувати, що ігнорування здобутків минулого щодо книжкової культури та історичних коренів є так само небезпечним, як і їх міфологізація. Надзвичайно багата етнічна книжкова культура нашого народу дає підстави сподіватися на майбутній розвиток книжкової культури дитинства [2].

Зважаючи на це, перш за все, конкретизуємо складники читацької компетентності: це складова загальної культури особистості, комплекс знань, умінь і почуттів читача, що передбачає свідомий вибір тематики читання, його системність з метою повноцінного і глибокого сприйняття й засвоєння літературного тексту.

Оцінювання впливу літератури на дітей здійснюється в трьох аспектах: *освітньо-змістовому* (літературна ерудиція, знання текстів прочитаних творів; фактичні знання з літератури (знання з теорії та історії літератури, літературної критики, оволодіння логікою аналізу творів)); *практичному*; *ціннісно-орієнтаційному* (здатність сприймати конкретні художні

твори, оцінка цих творів на основі власних почуттів, особисті читацькі інтереси, естетичний смак).

Пріоритетними напрямами спільної діяльності педагогів, бібліотеки, батьків є: пропаганда читання; виховання інформаційно-бібліографічної та читацької культури; формування вміння користуватися бібліотекою, її послугами; книгою; довідковим апаратом; розвиток пізнавальних інтересів.

Дійсно, читання – це надважкий процес, що вимагає уваги, напруження, фізичних та розумових сил. Розрахунки й дослідження вчених доводять, що при читанні протягом однієї години в день дитина за період шкільного життя прочитає 150–170 книжок обсягом 300 сторінок. А на кожний рік припадає від 13 до 14 книг.

На нашу думку, технологія розвитку читацької діяльності учнів у процесі вивчення мови та літератури буде продуктивною за умов: переосмислення з погляду сьогодення змісту, методів, прийомів і видів навчальної діяльності; реалізації моделі розвитку читацької діяльності школярів, розробленої з урахуванням специфіки читання як виду естетичної рецепції; упровадження комп'ютерних технологій навчання; використання в навчальному процесі інтерактивних видів та форм роботи; організації дослідницької діяльності школярів.

У процесі експериментального дослідження нами визначено, що оптимальним вирішенням проблеми залучення учнів до читання є побудова соціально-педагогічної взаємодії: від особистості до суспільства й від суспільства до особистості на основі двобічного діалогічного спілкування всіх зацікавлених сторін.

Таким чином, технологічний інструментарій соціально-педагогічної взаємодії в залученні до читання сучасних школярів поданий нами як сукупність окремих напрямів діяльності, реалізація яких матиме послідовний і синхронний характер залежно від рівня вирішення проблем.

Організаційний механізм кожного з названих напрямів визначено логікою таких етапів взаємодії:

1. Пошук “однодумців” в освітньому й соціальному середовищі школи, зацікавлених у вирішенні проблем залучення до читання сучасних школярів засобами соціально-педагогічної взаємодії.

2. Уточнення принципових позицій, ціннісних домінант і моральних пріоритетів суб'єктів взаємодії.

3. Аналіз наявного досвіду суб'єктів соціально-педагогічної взаємодії на предмет виявлення потенціалу у вирішенні проблем залучення до читання.

4. Створення умов для соціально-педагогічного проектування в спільній діяльності.

5. Аналіз ефективності взаємодії на рівні якісних і кількісних показників залучення школярів до читання шляхом отримання зворотного зв'язку з боку учасників.

Логіка педагогічного супроводу залучення школярів до читання передбачає:

- кваліфіковану комплексну педагогічну діагностику можливостей, здібностей та інтересів, труднощів читача-школяра;
- інформаційну підтримку всіх суб'єктів супроводу (дитини, її батьків, її близького дружнього оточення, класного керівника, зацікавлених педагогів) у галузі проблем залучення до читання;
- створення умов для забезпечення готовності школяра до читацької діяльності, педагогічну підтримку та сприяння в проблемних ситуаціях читацького розвитку;
- створення умов для розширення поля читацьких орієнтацій школяра;
- розробку й реалізацію соціокультурних, освітніх програм, концентруючи читацькі потреби школярів;
- створення відкритого мотивувального середовища культури читання за допомогою взаємодії з батьками та референтним оточенням школяра.

Педагогічний супровід є формою індивідуальної роботи з учнем у вирішенні проблем залучення до читання, його можна розглядати як самостійне педагогічне завдання в структурі освітнього процесу школи навіть у ситуації, коли залучення до читання не є загальним стратегічним завданням педагогічного колективу. Проте ефективність цього способу зумовлена цілою низкою чинників, одним з яких є мотивувальний простір культури читання, що є наслідком комплексного, системного підходу.

Висновки. Отже, читацьку компетентність можна вважати результатом компетентнісного навчання, тому доцільно визначити її місце в загальній психолого-педагогічній системі людських компетентностей. Доведено, що урок української мови та літератури є тим дієвим та ефективним чинником впливу на заохочення дітей до постійного, зацікавленого читання, виховуючи інтерес до рідної мови, прагнення якомога краще оволодіти навичками самостійної читацької діяльності.

Список використаної літератури

1. Івасюк Л. Формування самоосвітньої компетенції на уроках мови та літератури : проект / Л. Івасюк // Школа. – 2008. – № 7. – С. 35–40.
2. Петренко О. Феномен української дитячої книги / О. Петренко // Рідна школа. – 2000. – № 11. – С. 61–64.
3. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти : посібник для вчителів і методистів початкового навчання / О.Я. Савченко. – 3-тє вид., без змін. – К. : Богданова А.М., 2009. – 226 с.
4. Сухомлинський В.О. Проблеми всебічно розвиненої особистості. Духовний світ школяра / В.О. Сухомлинський // Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – Т. 1. – 651 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2014.

Тимошенко Ю.Ю., Сиваш С.В. Особенности развития читательской компетентности школьников в процессе изучения украинской литературы

В статье определяются и анализируются современные подходы к процессу развития читательской компетентности школьников при изучении украинской литературы. Предложены эффективные методы и приемы формирования у школьников читательских умений, определены закономерности организации учебно-воспитательного процесса по изучению литературы, предусматривающие виды деятельности учащихся, в которых формируются умения творчески мыслить, воспринимать глубинный смысл произведения литературы, вести диалог с автором, эмоционально реагировать на художественные ситуации, изображенные автором.

Ключевые слова: читательская компетентность, ученик, развитие, украинская литература, взаимодействие.

Tymoshenko J., Sivash S. Features of development of reading competence of schoolchildren in studying Ukrainian literature

The paper defines and analyzes modern approaches to development readership competence students in the study of Ukrainian literature. Proposed effective methods and techniques of forming students 'readers' skills defined patterns of organization of educational process for the study of literature, providing student activities, which are formed in the ability to think creatively, to perceive the deeper meaning of a work of literature, to conduct a dialogue with the author, emotionally react to situations art depicted by the author.

The mechanism of deepening literary artistic perception of students, also including its components such as emotional response activity of the imagination and perception of the content and form of the product in their unity. When this proved the dependency of the aesthetic response to students on their overall level of development, including the development of imagination, which is closely associated with the emotional response to the events depicted in the work and artistic images. These laws stipulate relationship skills in readers concrete perception of images and situations work, generalizing their essence, which expresses the artistic intent of the writer. Developed in article methodical system formation is based on readers' abilities registered emotional emotions students developed recreating and creative imagination, capacity for empathy, aesthetic pleasure, desire to enter into the subtext, as well as the ability to perceive the product in its artistic integrity, collate and analyze the work, have the skills speech and writing.

Key words: reading competence, student development, Ukrainian literature, interaction.

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

У статті розкритий дослідницьку діяльність молодших школярів на уроках математики як особливий вид інтелектуально-творчої активності особистості. Окреслено шляхи підготовки молодших школярів до дослідницької діяльності на уроках математики, визначено етапи дослідницької діяльності учнів. Розглянуто прийоми використання навчального матеріалу шкільного курсу математики для організації дослідницької діяльності учнів початкової школи. Зауважено, що для активного залучення в дослідницьку діяльність учитель має уникати подання учням готових способів дій при розв'язанні тих чи інших типів завдань.

Ключові слова: дослідницька діяльність, молодші школярі, математика.

Відповідно до Закону України “Про освіту”, метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її розумових здібностей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору.

Сучасна школа орієнтована на формування в учнів світогляду, загальнокультурних інтересів, затвердження у свідомості загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим одним із головних завдань сучасної початкової школи є створення необхідних і повноцінних умов для особистісного розвитку дитини, формування її активної громадянської та особистісної позиції, пошук оптимальних шляхів зацікавлення учнів навчанням, підвищення їх розумової активності, спонукання до творчості, виховання молодшого школяра як життєво й соціально компетентної особистості, здатної здійснювати самостійний вибір і приймати відповідальні рішення в різних життєвих ситуаціях, вироблення вмінь практичного і творчого застосування здобутих знань. Так виникає потреба у підготовці молодших школярів до такої діяльності, що вчить розмірковувати, прогнозувати та планувати свої дії, розвиває пізнавальну й емоційно-вольову сферу, створює умови для самостійної активності, співробітництва, творчості та дає змогу адекватно оцінювати свою роботу.

У дослідженнях багатьох педагогів і психологів зауважено, що оригінальність мислення, творчість школярів найповніше виявляються й успішно розвиваються в різній навчальній діяльності, що має дослідницьку спрямованість. Це особливо актуально для учнів початкової школи, оскільки саме в цей час навчальна діяльність стає провідною і визначає розвиток основних пізнавальних особливостей дитини. У цей період розвиваються форми мислення, що забезпечують у майбутньому засвоєння системи наукових знань і розвиток наукового, теоретичного мислення.

Психологічні основи дослідницького методу в навчанні розкрито в публікаціях Л. Виноградової, О. Савенкова. Особливості навчальної пове-

дінки особистості розкрито у працях А. Под'якова. Проблема продуктивних методів навчання розглядалась у дослідженнях М. Скаткіна та І. Лернера. Особливості дослідницької діяльності школярів висвітлено в працях О. Долян, А. Леонтовича, М. Маркової, О. Обухова, М. Олексієва, Л. Фоміної. Особливості організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроках краєзнавства розкрито в науковій праці А. Аркадієвої.

Проте аналіз наукових і методичних джерел свідчить про те, що питанню організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики вчені не приділяють достатньої уваги.

Метою статті є висвітлення навчального матеріалу шкільного курсу математики, який доцільно використовувати для організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики в початковій школі.

Відповідно до Державного стандарту початкової загальної освіти, метою освітньої галузі “Математика” є формування предметної математичної і ключових компетентностей, необхідних для самореалізації учнів у швидкозмінному світі. Для досягнення зазначеної мети передбачається формування в учнів цілісного сприйняття світу, розуміння ролі математики у пізнанні дійсності; готовності до розпізнавання проблем, які розв’язуються із застосуванням математичних методів, здатності розв’язувати сюжетні задачі, логічно міркувати, обґрунтовувати свої дії та виконувати дії за алгоритмом; застосовувати обчислювальні навички у практичних ситуаціях і розуміти сутність процесу вимірювання величин; інтересу до вивчення математики, творчого підходу та емоційно-ціннісного ставлення до виконання математичних завдань; уміння навчатися [1].

Для розвитку активної особистості необхідні діяльнісні, проблемні, практико-зорієнтовані, рефлексивні, групові методи. Учитель має орієнтуватися на використання таких педагогічних технологій, за допомогою яких не просто поповнювалися б знання й уміння з навчального предмета, а й розвивалися такі якості учня, як пізнавальна активність, самостійність, уміння творчо виконувати завдання. На сучасному етапі розвитку освіти широкої популярності набувають продуктивні методи навчання, одним з яких є дослідницький.

Дослідницький метод навчання передбачає організацію процесу набуття нових знань. Дослідження не передбачає створення якогось заздалегідь спланованого об’єкта, його моделі чи прототипу [1, с. 7]. Відповідно до цього, навчання спрямоване на розвиток в учня умінь і навичок дослідницького пошуку. О. Савенков стверджує, що основою дослідницької діяльності є дослідницька поведінка, яку визначає як вид поведінки, що побудований на базі пошукової діяльності і спрямований на вивчення об’єкта або розв’язання нетипової (проблемної) ситуації [5].

Дослідницьку діяльність учений трактує як особливий вид інтелектуально-творчої активності, створений у результаті функціонування механізмів пошукової активності та побудований на базі дослідницької поведінки.

Така діяльність містить у собі мотивувальні чинники (пошукову активність) дослідницької поведінки і механізми її здійснення [5].

Дослідницька діяльність не вичерпується лише пошуковою активністю. Вона також передбачає аналіз отриманих результатів, їх оцінювання, висування гіпотез відповідно до подальшого розвитку ситуації, корекцію дослідницької поведінки на основі моделювання та реалізації майбутніх дій.

Дослідницька діяльність молодших школярів, на думку С. Пічугіна, має відповідати таким педагогічним вимогам:

- ураховувати вікові психолого-педагогічні особливості учнів початкової школи; спиратися на базовий стандарт і бути основою для поглиблення та отримання нових знань;
- сприяти формуванню наукового мислення, що відрізняється системністю, гнучкістю, креативністю;
- стимулювати пізнавальну активність і розвиток творчого потенціалу молодших школярів [4].

В. Феоктистова виділяє такі етапи організації навчального дослідження:

1. Вибір теми.
2. Постановка цілей і завдань.
3. Висунення гіпотези.
4. Організація дослідження:
 - дослідження гіпотези шляхом експерименту, теоретичного аналізу, спостереження;
 - розв'язання питання і перевірка.
5. Фіксування результатів у вигляді записів, малюнків, колекції тощо.
6. Презентація результатів дослідження [1, с. 8].

Ефективна дослідницька діяльність молодшого школяра неможлива без розвинутих дослідницьких здібностей. Дослідницькі здібності у вітчизняній педагогіці класифікуються як індивідуальні особливості особистості, що є суб'єктивними умовами успішного здійснення дослідницької діяльності [5]. Для успішної реалізації дослідницької діяльності в початковій школі в учнів мають бути сформовані (за О. Савенковим) такі вміння:

- бачити проблеми;
- вміння висувати гіпотези;
- спостерігати;
- проводити експерименти;
- давати визначення поняттям.

В. Феоктистова доповнює цей перелік такими загальнонавчальними вміннями:

- висувати питання;
- робити висновки й умовиводи;
- класифікувати та структурувати матеріал;
- опрацьовувати текст;
- доводити й захищати свої ідеї [1, с. 9–11].

О. Куликова пропонує проводити підготовку молодших школярів до здійснення ними дослідницької діяльності поступово. Так, у 1-му класі при роботі над розділом “Лічба. Властивості предметів. Просторові відношення” доцільно проводити заняття із включенням завдань, спрямованих на опанування загальнологічними вміннями (порівняння, класифікація, узагальнення) та проводити короткотривалі міні-дослідження. У 2-му класі при роботі над завданнями розділу “Таблиці додавання і віднімання. Задачі на дві дії. Дужки” молодшим школярам слід пропонувати завдання, що формують уміння виявляти різні ознаки предмета, складання послідовності дій, визначення причинно-наслідкових зв'язків. Також у 2-му класі учнів доцільно навчати прийомам спостереження й опису досліджуваних об'єктів. У цьому класі слід продовжувати роботу із проведення короткотривалих досліджень. У 3-му класі при опануванні завдань розділу “Таблице множення і ділення” молодші школярі можуть переходити до самостійних довготривалих досліджень із застосуванням набутих знань та умінь, а саме: здійснювати пошук інформації, виділяти головне, формулювати визначення, проводити прості досліди, опитування, анкетування, спостерігати, складати доповіді. Хід дослідження обговорюється із учителем, учитель виступає в ролі консультанта. У 4-му класі робота із розвитку дослідницьких умінь проводиться у формі індивідуальної роботи з молодшими школярами [2]. Дослідницькі завдання можна пропонувати на основі тем “Площа фігури. Одиниці вимірювання площі”, “Дробі” тощо.

Дослідницькі уміння молодших школярів допомагають не тільки отримати нові знання із різних галузей, а й оволодіти універсальним способом пізнання навколишнього світу.

На думку вчителів-практиків, які організують дослідницьку діяльність молодших школярів на своїх уроках, у кожній текстовій задачі в підручниках математики можна знайти проблему, над якою молодший школяр має задуматись, якщо вчитель не буде пропонувати готові способи розв'язання задач того чи іншого виду. Розв'язання складених текстових задач, порівняння виразів, що вимагають використання відомих учням закономірностей у нових умовах, вправи геометричного змісту слід використовувати для постановки перед учнями завдань проблемного характеру [3].

Так, наприклад, при роботі з геометричним матеріалом під час вивчення багатокутників у 1-му класі можна запропонувати дітям плакат, на якому зображено декілька трикутників, чотирикутників і п'ятикутників. Фігури на плакаті не згруповані, проте кожна група багатокутників має свій колір. Учитель повідомляє, що, наприклад, фігури синього кольору називаються трикутниками, жовтого – чотирикутниками, а червоного – п'ятикутниками й запитує в учнів, чому групи фігур мають саме ці назви. У результаті зіставлень, порівнянь і розмірковувань учні доходять певного висновку.

При розгляданні двох прикладів $25+7\cdot3=96$ і $25+7\cdot3=46$ у молодших школярів виникає подив. Вони самостійно доходять висновку, що резуль-

тат обчислень залежить від того, в якому порядку були виконані дії множення і додавання. Природно виникає проблемне питання, як записувати приклади, щоб правильно виконувати обчислення. У результаті міркувань учні доходять до поняття дужок.

При розв'язанні нового виду складеної текстової задачі, що містить уже відомі учням прості задачі, від молодших школярів вимагається вивчення фактів (аналіз умови, виділення даних, усвідомлення питання задачі), виявлення проміжних невідомих даних (зв'язки, що існують між відповіддю і шуканим), складання плану діяльності (план розв'язування задачі), причому на цьому етапі можуть виникнути нові ідеї щодо розв'язання задачі і знайдені різні способи її вирішення, здійснення цього плану, формулювання відповіді й виконання перевірки розв'язку. Усі ці кроки властиві дослідницькому підходу до навчання.

Для організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроках математики найдоцільніше використовувати такі типи задач:

- з несформульованим питанням;
- з відсутніми даними;
- із зайвими даними;
- з декількома рішеннями;
- з мінливим змістом;
- на розуміння, логічне мислення.

Проте, як наголошують учителі-практики, такі елементи математичного матеріалу, як уся конкретна інформація, що містить цифрові і якісні дані, факти, які не можна “відкрити”, всі задачі, розв'язувані за зразком, за алгоритмом, за відомим способом, не може слугувати основою для організації дослідницької діяльності [3].

Ще одним видом завдань для організації дослідницької діяльності молодших школярів на уроці математики можуть слугувати математичні паралогізми, софізми й парадокси. При опрацюванні таких завдань учні спостерігають, аналізують дані, роблять припущення, висувають гіпотези, доводять свою думку. Знаходження й усвідомлення помилок при виконанні таких завдань запобігає їх повторенню в математичних міркуваннях в інших ситуаціях.

На нашу думку, дослідження математичних паралогізмів, софізмів, відшукування (без допомоги вчителя) помилок у міркуваннях, обґрунтування хибності твердження є чудовими вправами для початківців у непростій справі мислення.

Для організації дослідницької діяльності на уроках математики в початковій школі доцільно добирати нестандартні завдання-дослідження числових закономірностей. На уроках математики можна запропонувати учням дослідити багатоцифрове число, ряд чисел, суму, різницю, добуток, частку.

Так, наприклад, при дослідженні багатоцифрового числа молодшим школярам можна запропонувати такі завдання: як визначити кількість одиниць першого, другого класів; знайти суму чисел кожного розряду; про-

аналізувати записи чисел; визначивши однакові цифри, скласти з них дво-значні, трьохзначні числа, помножити та поділити їх на одне і те саме число; визначити закономірності у збільшенні та зменшенні чисел. Після виконання кожного кроку при обчисленнях доцільно питати в учнів, що цікавого вони помітили в записах чисел.

При дослідженні ряду чисел доцільно запропонувати школярам продовжити цей ряд уліво та вправо із певною закономірністю, яку можна виявити в поданому ряду чисел, скласти рівняння із числами, виявити закономірності у збільшенні чи зменшенні чисел.

При роботі із прикладами можна запропонувати молодшим школярам вписати всі двозначні числа, визначити спільне в числах і поділити їх на групи (наприклад, парні й непарні), розташувати числа в порядку зростання чи зменшення та визначити закономірність у їх зміні, знайти пари чисел, при складанні яких не буде переходу через розряд, при яких у сумі буде кругле число тощо.

Також доцільно організовувати з учнями і практико-орієнтовані дослідження. Так, наприклад, при вивченні площі фігур можна запропонувати учням визначити кількість рулонів шпалер для оклеювання власної чи класної кімнати. При опрацюванні задач певного типу можна запропонувати молодшим школярам самостійно скласти подібні задачі на одну, дві, три дії.

Висновки. Дослідницька діяльність – вища форма самоосвітньої діяльності учня. Численні психолого-педагогічні дослідження доводять, що саме дослідницька діяльність найбільше розвиває в учнів здатність до творчого самостійного мислення. Навчальний матеріал шкільного курсу математики дає змогу створювати проблемні ситуації, які сприяють активізації самостійної творчої діяльності учнів. Для того, щоб молодші школярі активно залучилися до дослідницької діяльності, вчитель має уникати надання учням готових способів дій при розв'язанні тих чи інших типів завдань.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/692/state_standards/.
2. Исследовательская и проектная деятельность младших школьников: рекомендации, проекты / [авт.-сост. В.Ф. Феоктистова]. – Волгоград : Учитель, 2012. – 142 с.
3. Куликова О.М. Основы исследовательской деятельности учащихся начальной школы: рабочая программа по внеурочной деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.krivoipk.com/_ld/6/632_53_Kulikova_Syk.pdf.
4. Мітокару Л.В. Формування дослідницьких умінь учнів школи I ступеня : навч.-метод. посіб. [Електронний ресурс] / Л.В. Мітокару, І.В. Решетова. – Режим доступу: http://s2.docme.ru/store/data/000141763.doc?key=873205_eb2f31_d8b3bb316957d8f98da5&r=1&fn=navch-met-pos.doc.
5. Пичугин С.С. Учебно-исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики / С.С. Пичугин // Начальная школа. – 2008. – № 6. – С. 43–49.
6. Савенков А.И. Исследовательское обучение и проектирование в современном образовании [Электронный ресурс] / А.И. Савенков. – Режим доступа: http://raketa166.at.ua/publ/savenkov_a_i_malenkij_issledovatel/1-1-0-11.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2014.

Шкилёва А.М. Организация исследовательской деятельности младших школьников на уроках математики

В статье раскрыта исследовательская деятельность младших школьников на уроках математики как особый вид интеллектуально-творческой активности личности. Определены пути подготовки младших школьников к исследовательской деятельности на уроках математики, описаны этапы исследовательской деятельности учащихся. Рассмотрены приемы использования учебного материала школьного курса математики для организации исследовательской деятельности учащихся начальной школы. Для активного включения младших школьников в исследовательскую деятельность учитель должен избегать представления учащимся готовых способов действий при решении тех или иных типов заданий.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, младшие школьники, математика.

Shkilyova A. Organization of the research activities of the primary school students at the lessons of Math

The article describes the research activities of primary school students at the lessons of Math as a special kind of intellectual and creative activity of the individual. The teacher should focus on the use of educational technologies that avoid simple enrichment of knowledge and skills of primary school students but develop their cognitive activity, independence, creative approaches to solve problems. The effective research activity of primary school students is impossible without advanced research skills. Research skills are classified as individual features of a person, which are subjective conditions for successful implementation of research activities. The author described the ways of preparation of primary school students for taking part in the research activities, defined the stages of research activities of the primary school students. Also the author showed the ways to use the educational material of the Math course of primary school for organization of the research activity of the primary school students. For example, when studying a new type of composite textual tasks that consist of simple tasks that has been already known for primary school students, pupils need to study facts (to analyze provided data, to find out the main data, to realize the question they need to find the answer to), to discover the intermediate unknown data (connections that exist between the question and the answer), make the plan of activities (the plan for solving the problem), and at this stage they may find new ideas for solving the problem and discover different ways to solve it, implement this plan, to formulate the answers and perform the task. All these steps are the parts of the research approaches in education.

To involve the primary school students into research activities, teachers should avoid informing pupils about the known ways of action in solving certain types of problems.

Key words: research activities, primary school students, Mathematics.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.013–047.22

І.І. ДРАЧ

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ МАГІСТРАНТІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В ХОДІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті подано результати теоретичного та емпіричного досліджень щодо виокремлення професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи та обґрунтовано необхідність їх формування під час навчання у вищому навчальному закладі. Розкрито особливості використання інноваційних педагогічних технологій у процесі формування особистісного компонента професійної компетентності студентів. Розглянуто роль рефлексивних процесів як основи ефективності формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи.

Ключові слова: професійна компетентність, професійно-особистісні якості, інноваційні педагогічні технології, рефлексивні процеси.

В умовах євроінтеграційних процесів розвиток вищої освіти в Україні передбачає забезпечення високої якості в підготовці компетентних, конкурентоспроможних на ринку праці, висококваліфікованих фахівців відповідно до вимог держави, суспільства, потреб і здібностей особистості, яка здатна навчатися впродовж усього життя. Виконання зазначених завдань потребує істотного покращення якості професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, яка ґрунтується на формуванні їхньої професійної компетентності й передбачає розвиток умінь самостійно здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, активно соціалізуватися в житті суспільства.

Виокремлення професійно-особистісних якостей майбутнього фахівця та їх формування під час навчання у вищому навчальному закладі є важливим завданням вищої освіти, оскільки без них ефективно здійснювати професійну діяльність неможливо, незважаючи на будь-які знання й досвід.

Мета статті – розкрити особливості формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи під час професійної підготовки.

Усвідомлення актуальності та важливості формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи відображено в розробленій нами компетентнісній моделі викладача вищої школи, у якій найважливішим компонентом професійної компетентності є особистісний, який містить набір професійно-особистісних якостей: соціально значущих та професійно значущих [1].

Для аналізу особливостей формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи розглянемо тлумачення поняття

“формування”. Проведений теоретичний аналіз дав змогу засвідчити, що психолого-педагогічні джерела тлумачать його по-різному. Так, у психолого-педагогічному словнику В. Міжерикова [2] формування подано як вид розвитку особистості; результатом процесу формування й розвитку є ті кількісні та якісні зміни, які відбуваються під впливом засвоєння її соціального досвіду в її внутрішній (психологічній) сфері та характеризують людину як особистість та індивідуальність.

У словнику з педагогіки (А. Коджаспиров, Г. Коджаспирова) [3] формування визначено як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості або її сторін, якостей під впливом виховання та навчання, процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин.

Психологічний словник-довідник (М. Дьяченко, Л. Кандилович) [4] тлумачить формування як процес, під час якого відбувається духовне збагачення, удосконалення стилю роботи, розвиток індивідуальності, інтелігентності, внутрішньої й зовнішньої загальної та професійної культури.

Формування особистості професіонала, згідно з А. Марковою [5], передбачає цілеспрямовану взаємодію викладачів і студентів, активну діяльність самого студента із засвоєння ним нових знань та оволодіння способами їх набуття.

Таким чином, процес формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи будемо розглядати як педагогічно керовану взаємодію викладачів і студентів, що спрямована на набуття об'єктивно необхідних теоретичних знань і практичних умінь, розвиток і саморозвиток професійно-особистісних якостей студентів у процесі підготовки для ефективної професійної діяльності.

Важливою складовою зазначеної проблеми є виокремлення професійно-особистісних якостей фахівця. Аналізуючи вміння та якості, що забезпечать успіх будь-якому “компетентному працівнику” в майбутньому, американський дослідник М. Сетрон, президент Міжнародного центру прогнозування, виокремив такі, що характеризують самостійність особистості, а саме: здатність знаходити та застосовувати інформацію, аналізувати й оцінювати альтернативи, логічно будувати хід вирішення проблеми, орієнтуватися в несподіваних ситуаціях, знаходити нові підходи для вирішення нестандартних проблем. Самостійність має поєднуватися з активною взаємодією особистості в групі, для чого майбутньому фахівцю будуть потрібні навички міжособистісного спілкування та комунікативність. Важливою особистісною характеристикою також є творчість як єдність інтелектуальних, емоційних і вольових якостей, що втілюються в інтуїції, насназі, гнучкості, самостійності мислення, ініціативі [14].

Доповнюють перелік якостей, що мають головне значення для досягнення професійного успіху й соціальної мобільності, такі, як адаптивність, самоконтроль, психологічна зрілість, наполегливість у досягненні

мети, гнучкість, уміння приймати рішення та правильно налагоджувати відносини з оточенням (Дж. Блейс, Г. Андерсен [13]).

Науково обґрунтованим вважаємо висновок вітчизняного психолога Н. Волянюк, яка, досліджуючи процес професійного розвитку суб'єкта діяльності, констатує наявність взаємного впливу індивідуальних особливостей людини й соціокультурного середовища, залежності особистісного розвитку та професійного становлення особистості. Успіх професіоналізації залежить від ступеня відповідності індивідуально-психологічних особливостей особистості вимогам професії [6].

Професія педагога належить до соціономічного типу професій (за Є. Климовим), де професійне та особисте "Я" пов'язане із системою цінностей. Професійно-особистісні якості виступають у ролі внутрішніх умов, проходячи через які, і знання, і досвід перетворюються на компетентність педагога. Вони забезпечують зв'язок професійної та особистісної сфер, що зумовлено такими чинниками: людина засвоює необхідні знання, вміння, досвід лише в особистісному контексті; опанувати професійну майстерність можна тільки на індивідуально-творчому рівні, оскільки будь-які знання слугують підґрунтям практичної діяльності, якщо вони пропускаються через афективно-ціннісну систему особистості, перетворюючись на власні оціночні понятійні категорії, установки, поведінкові реакції. Тому при управлінні процесом формування професійної компетентності майбутніх викладачів необхідно обов'язково враховувати динаміку розвитку їх професійно-особистісних якостей.

Особливості здійснення педагогічної діяльності зумовлюють наявність таких головних груп здібностей педагога: організаторські, які виявляються в умінні згуртувати учнів, зайняти їх, розділити обов'язки, спланувати роботу, підбити підсумки; дидактичні, що об'єднують конкретні вміння підібрати й підготувати навчальний матеріал, наочність, обладнання, доступно, ясно, виразно, переконливо та послідовно викласти навчальний матеріал, стимулювати розвиток пізнавальних інтересів і духовних потреб, підвищувати навчально-пізнавальну активність тощо; перцептивні, що виявляються в умінні проникати в духовний світ учнів, об'єктивно оцінювати їхній емоційний стан, виявляти особливості психіки; комунікативні, які виявляються в умінні встановлювати педагогічно доцільні відносини з учнями, їхніми батьками, колегами, керівниками навчального закладу; сугестивні, які полягають в емоційно-вольовому впливові на учнів; дослідницькі, які виявляються в умінні пізнати й об'єктивно оцінити педагогічні ситуації та процеси; науково-пізнавальні, що зводяться до здатності засвоєння наукових знань в обраній галузі (І. Підласий) [7].

Перейдемо до аналізу професійних якостей викладача вищої школи, представлених у науковій літературі. Вітчизняний учений О. Гура у складі професійних якостей викладача виокремлює п'ять компонентів: професійне мислення, професійна спрямованість, організаційні якості, комунікативні та експресивні якості [8, с. 431–432].

До основних професійних якостей педагога вищої школи А. Барабаншиковим зараховано: натхнення; здатність працювати цілеспрямовано, з перспективою та самовіддачею; відкритість; готовність до спільної роботи; підвищена вимогливість до себе; дружелюбність [9, с. 11].

Професійні якості викладача, вважає В. Кузовльов, можуть бути представлені такими трьома блоками: 1) мотиваційним: соціальною активністю, почуттям обов'язку; переконаністю; 2) особистим: умінням ставити педагогічні цілі та визначати завдання навчально-виховного процесу, розвивати інтерес студентів до високих кінцевих результатів; знанням студентської психології, умінням контролювати роботу студентів, взаємодіяти з ними, розуміти їх; 3) моральним: чесністю й правдивістю; простотою та скромністю; доброзичливістю; порядністю; вимогливістю до себе та до студентів; справедливістю, відповідальністю [10, с. 53].

Цілком погоджуємося з позицією В. Сластьоніна [11], що системоутворювальним елементом у структурі професійних якостей викладача вищої школи є якості професійно-педагогічної спрямованості. Вони утворюють каркас у структурі особистості викладача ВНЗ, що об'єднує всі основні професійні якості. До якостей професійної спрямованості належать: зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яку фахівець викладає; безумовне сприйняття особистості студента, спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції. Склад професійних якостей викладача вищої школи містить також і властивості мислення (аналітичність, гнучкість, критичність, альтернативність, позитивність, оптимістичність, толерантність, креативність); комунікативні здібності (комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, розподіленість уваги); організаторські здібності (здатність вести за собою, здатність заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності (В. Попков, А. Коржуєв) [12].

Проведений теоретичний аналіз дав змогу виділити широкий спектр якостей педагога, представлених у психолого-педагогічній літературі. До них належать морально-етичні, емоційно-вольові якості, професійна спрямованість та педагогічні здібності, відображені в компетентнісній моделі викладача вищої школи [1]. У ході проведеного нами експериментального дослідження вивчено думку керівників ВНЗ, науково-педагогічних працівників та магістрантів щодо основних якостей викладача ВНЗ: респонденти оцінювали якості викладача, виокремлені шляхом теоретичного аналізу.

Узагальнення результатів теоретичного та емпіричного досліджень дало змогу до основних якостей викладача зарахувати такі: моральну стійкість, патріотизм, наявність соціально значущих ідеалів, повагу до особистості, активну життєву позицію, комунікативність, емпатійність, тактовність, емоційну зрілість, організованість, рефлексивність, здатність до саморозвитку. Особливість виділених професійно-особистісних якостей

педагога полягає в тому, що вони тісно взаємопов'язані, утворюючи єдність та впливаючи на професійну компетентність викладача.

Процес формування професійно-особистісних якостей студентів передбачав акцентування уваги на використанні викладачами в навчальному процесі інноваційних педагогічних технологій (навчання в співробітництві (навчання в малих групах), метод проектів, метод дискусії, метод “мозкової атаки”, ігрові методи (дидактичні і ділові ігри, рольові ігри), метод “Дельфі”, проблемне навчання, кейс-метод), квазіпрофесійний тренінг.

Формування особистісного компонента професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи відбувалося переважно у процесі проведення семінарських та практичних занять, диференційованої самостійної роботи. Під час цих занять, як і під час лекцій, особливу увагу було приділено організації квазіпрофесійної діяльності магістрантів, яка використовувалася для засвоєння способів майбутньої професійної діяльності. Для цього на семінарських заняттях широко застосовували кейс-метод.

Кейс – це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що містить структурований опис ситуацій, які запозичені з реальної практики. Ситуації обговорюють під час відкритої дискусії, що сприяє виробленню в майбутніх фахівців навичок прийняття рішення. Кейс завжди моделює конкретну професійну ситуацію. Так, при проведенні семінарського заняття на тему “Структурний аналіз педагогічної компетентності” з дисципліни “Формування професійної компетентності майбутніх фахівців” використовували відеокейси, записані самими студентами, з проблемними ситуаціями, в яких вони опинялися під час здійснення педагогічної діяльності. Після перегляду відеокейсів викладач пропонував для обговорення студентами такі проблемні питання:

Які проблеми при проведенні заняття Ви помітили?

Яка Ваша думка з приводу виникнення проблемної ситуації?

Чи типова така ситуація у вищому навчальному закладі?

Чи траплялася така ситуація з Вами?

Які шляхи вирішення цієї проблеми?

Викладач стимулював висловлювання різних думок, спрямовуючи їх у потрібний контекст.

У ході проведення семінарських занять також використовували технологію “малих груп” – спільної розумової діяльності груп студентів чисельністю від 3 до 10 осіб, які розв'язували професійно значущі завдання або проблеми. Групова робота магістрантів полягала в продукуванні колективного мислення, що ініціювала використання комунікацій між членами групи, поділ “повноважень”, обговорення, рефлексію тощо. Ця технологія давала змогу розподіляти працю, використовувати механізм змагання. Унаслідок цього отримували синергетичний ефект, який полягав у тому, що результати роботи групи перевищували просту суму результатів роботи її окремих членів.

Особливості технології “малих груп” давали змогу використовувати її не тільки як засіб досягнення навчальних цілей, а й з метою відпрацювання вмінь співробітництва студентів, їх комунікативних навичок тощо. При цьому групова робота давала змогу магістрантам активно використовувати не лише власні ресурси, а й ресурси інших учасників, формуючи здатність самоорганізації групи як системи.

Обов’язковою умовою ефективного використання цієї технології була якісна рефлексивна робота викладача й студентів на етапі завершення групової роботи. Рефлексивному аналізу підлягали не тільки результати діяльності груп, а й процес колективної роботи: як група шукала способи вирішення, які проблеми й труднощі в процесі групової взаємодії виникали, яким чином ураховували різні позиції учасників і виробляли колективну думку, яким був внесок кожного учасника в результати групи тощо.

Рефлексивні процеси були основою ефективності формування професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Створення рефлексивного середовища зумовлено актуалізацією процесів самоспостереження, самоаналізу, самовипробовування, самооцінки, саморегулювання, самостимулювання в студентів.

Висновки. Процес формування професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи ґрунтується на побудові змісту дисципліни як процесу реалізації професійно-особистісного розвитку студентів; удосконаленні існуючих та розширенні кола творчих, пошукових, інтерактивних методів навчання; організації конструктивного зворотного зв’язку, створенні рефлексивного середовища.

Список використаної літератури

1. Драч І.І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи / І.І. Драч // Гуманітарний вісник. – К. : Гнозис, 2012. – Дод. 1, Вип. 27. – Т. 2 (35): Тематичний вип. “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. – С. 94–102.
2. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А. Мижериков. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 544 с.
3. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : ИКЦ “МарТ”, 2005. – 448 с.
4. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандибович. – Мн. : Харвест, 2004. – 576 с.
5. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Международный гуманитар. фонд “Знание”, 1996. – 308 с.
6. Волянюк Н.Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [Электронный ресурс] / Н.Ю. Волянюк. – Режим доступа: <http://www.ib.sportedu.ru/books/xxpi/2003N2/p37-47.htm>.
7. Подласый И.П. Педагогика : в 2-х кн. / И.П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 240 с.
8. Гура О.І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О.І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

9. Барабанщиков А.В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А.В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–77.
10. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство / В.П. Кузовлев // Педагогика. – 2000. – № 1. – С. 52–57.
11. Слостенин В.А. О проектировании содержания высшего педагогического образования / В.А. Слостенин // Преподаватель. – 1999. – № 5. – С. 3–9.
12. Попков В.А. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для системы доп. педагог. образования / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академич. проект, 2004. – 432 с.
13. Blasj J.A. The micropolitic of educational managements / J.A. Blasj. – London: Longman, 1994. – 280 p.
14. Cetron M.J. Schools of the future: How American Business and Education can Cooperate to Serve our Schools / M.J. Cetron. – N. Y. : McCrow-HiH Book Company, 1985. – 167 p.

Стаття надійшла до редакції 03.03.2014.

Драч И.И. Формирование профессионально-личностных качеств магистрантов педагогики высшей школы в ходе профессиональной подготовки

В статье представлены результаты теоретического и эмпирического исследования по выделению профессионально-личностных качеств будущих преподавателей высшей школы и обоснована необходимость их формирования при обучении в высшем учебном заведении. Раскрыты особенности использования инновационных педагогических технологий в процессе формирования личностного компонента профессиональной компетентности студентов. Рассмотрена роль рефлексивных процессов как основы эффективности формирования профессиональной компетентности магистрантов педагогики высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессионально-личностные качества, инновационные педагогические технологии, рефлексивные процессы.

Drach I. Formation of professional personal qualities undergraduates pedagogy of the higher school during training

The article presents the results of theoretical and empirical research on the allocation of professional personal qualities of future teachers in higher education and the necessity of their formation in teaching in higher education. The features of the use of innovative teaching technologies in the process of personal component professional competence of students are opened. The role of reflexive processes as the basis of the efficiency of formation of professional competence undergraduates of pedagogy in higher school is examined.

Key words: professional competence, professional personality, innovative educational technology, reflexive processes.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГІМНАЗІЯХ ТА ЛІЦЕЯХ

У статті охарактеризовано навчальні заклади нового типу – гімназію та ліцей. Проаналізовано відмінності між ними. Розкрито особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи в цих навчальних закладах.

Ключові слова: підготовка, студент, педагогічний ВНЗ, гімназія, ліцей.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошено, що “сучасна система освіти покликана забезпечити: різносторонній і своєчасний розвиток дітей та молоді, їх творчих здібностей, формування навичок самоосвіти, самореалізації особистості; систематичне оновлення всіх аспектів освіти, що відображає зміну в сфері культури, економіки, науки, техніки і технологій; різноманіття типів і видів освітніх установ і варіативність освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію освіти, особистісно орієнтоване навчання і виховання; розвиток вітчизняних традицій у роботі з обладраними дітьми та молоддю” [1].

Перехід до нових форм суспільних відносин в Україні вимагає реформування всієї системи освіти. Насамперед, це має бути просвітництво, спрямоване на розвиток творчого потенціалу особистості. Звідси й поява нових типів і видів освітніх закладів: гімназій, коледжів, ліцеїв, шкіл поглибленого вивчення предметів тощо.

Отже, спостерігається послідовний перехід від моністичної до плюралістичної освіти, що гармонізує етнічні та культурні відмінності людей (варіативність програм, підручників, навчальних курсів тощо), а також диференціація освітніх потоків усередині освітніх установ (збільшення числа груп з поглибленим вивченням предметів, розробка і впровадження елективних курсів тощо). Тому перед вищою педагогічною школою постає проблема підготувати конкурентоспроможного викладача до роботи в сучасних навчальних закладах нового типу, а саме в гімназіях та ліцеях.

У наукових працях С. Гончаренка, В. Зінченка, Л. Єрганжієвої, В. Караковського, Ю. Мальованого, Н. Ткачової, Є. Ямбурга та інших обґрунтовано концептуальні засади створення та перспективи розвитку альтернативних загальноосвітніх навчальних закладів.

Аксіологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності вчителів проаналізовано в наукових дослідженнях Н. Асташової, І. Бужинної, М. Васильєвої, Н. Волкової, В. Гриньової, І. Ісаєва, О. Мороза, О. Морозової, В. Семиченко, Р. Скульського, В. Сластьоніна, В. Стрельнікова, А. Сущенка, Г. Чижакової, С. Харченка та ін.

Актуальність цієї проблеми підтверджують дослідження зарубіжних науковців (Й. Гарднер, І. Джонсон, Г. Сельє, Г. Скот), країн СНД (М. Давлятшин, В. Кружецький, Н. Лейтес, І. Міхневич, Я. Пономарьов).

Зростання кількості праць, присвячених діяльності гімназій, ліцеїв, колегіумів, доводить, що цей напрям належить до пріоритетних у педагогічній науці.

Мета статті – розкрити особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи в загальноосвітніх навчальних закладах нового типу, тобто гімназіях і ліцеях.

Розглянемо основні типи навчальних закладів нового типу: гімназію й загальноосвітній ліцей як навчальні заклади, що належать до навчальних закладів середньої загальної освіти; професійний ліцей і коледж, як навчальні заклади, які належать до середніх професійних навчальних закладів.

У цій статті ми простежимо, чим відрізняється підготовка студентів педагогічних ВНЗ до роботи у гімназіях та ліцеях від підготовки у звичайній школі.

Поява поки що експериментальних навчальних закладів нового типу припадає 1989–90 навчальний рік. У цей час було розроблено перший проєкт концепції гімназійної освіти в м. Києві. МОН України ввело положення про ліцеї та гімназії, створені на основі Тимчасового положення про середню загальноосвітню школу. Зокрема, у Законі України “Про загальну середню освіту” зазначено, що гімназія – це загальноосвітній навчальний заклад I–III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів відповідно до профілю – орієнтована на навчання та виховання здібних та обдарованих дітей [2].

Поступово відбулася еволюція в розумінні гімназії як навчального закладу для обдарованих до освітньої школи дітей з підвищеною мотивацією до навчання та ліцею – як прагматичної, особистісно орієнтованої школи, яка “дає передпрофесійну початкову підготовку підвищеного типу в тісному контакті з ВНЗ і забезпечує пропедевтику в тій чи іншій професії, тієї чи іншої ступені вищої професійної освіти” [2].

Минув ще деякий час, і перед педагогічними колективами постала необхідність у цільовому самовизначенні створених ними навчальних закладів. Провели чітку межу між двома основними типами середніх навчальних закладів старшої ланки – ліцеями й гімназіями. Ліцей – навчальний заклад старшої ланки, спрофільований на певний вид інтелектуальної діяльності, гімназія – освітній навчальний заклад.

Привертає увагу той факт, що після певного зростання кількості ліцеїв і гімназій згодом падає цей показник.

По-перше, після виходу у світ примірних положень про ліцей і гімназію, де в основному визначалася їх структура, з’являються проєкти освітніх стандартів, у регіонах розпочинають працювати атестаційні служби, і сам факт зміни статусу навчального закладу стає не таким простим, як раніше.

По-друге, ринок освітніх послуг, пов'язаний з виділенням певної частини учнів і наданням їм певних можливостей, насичується.

По-третє, завершується розподіл традиційної старшої школи на професійну й освітньоорієнтовану, що визначає й практично встановлює напрями трансформації змісту освіти.

Таким чином, існування гімназій і ліцеїв показало дієздатність нових шкіл, їх затребуваність професійним і батьківським суспільством.

Водночас назріла необхідність у нормативно-правовій базі, у прийнятті ряду управлінських рішень, які допомогли б пригальмувати спонтанні процеси в цих навчальних закладах. Чітко виявилася потреба у створенні змісту освіти та спеціальних програм для ліцеїв і гімназій.

Статус сучасної гімназії відображено в Положенні про загальноосвітній навчальний заклад, де визначено мету – забезпечення якісного навчання учнів за програмами підвищеного рівня, створення умов для всебічного розвитку учнів, розкриття їх здібностей і творчого потенціалу, підготовка школярів для вступу до університету та інших вищих навчальних закладів [3].

Гімназія дає освіту на рівні, що відповідає швидкому розвитку науки й дає змогу пристосовуватися до постійних змін сучасного світу; реалізує ідею загального, інтелектуального, морального розвитку особистості засобами гуманізації змісту освіти; забезпечує міжнародні вимоги для побудови програм для дітей з високими інтелектуальними здібностями: зміст освіти підвищеного рівня, високий рівень розумових процесів, розвиток розуміння власних здібностей учнями; формує особистість з розвиненим інтелектом і високим рівнем культури, адаптовану до життя в суспільстві, готову до усвідомленого вибору та засвоєння професійних освітніх програм.

Зміст освіти в гімназії визначається на широкій гуманітарній основі програмами основної та загальної середньої освіти підвищеного рівня складності, на старшому ступені – профільного навчання, але за умови загальної гуманітаризації. Гуманітаризація гімназійної освіти забезпечується: розширенням програм традиційних предметів; вивченням іноземних мов; введенням нових предметів і курсів, які сприяють загальнокультурному розвитку особистості, що формують світогляд, гуманістичну свідомість, спрямовану на засвоєння універсальних способів пізнання дійсності, оволодіння засобами розумової діяльності.

Варіативний компонент гімназійної освіти включає профільні предмети, навчальні курси, а також індивідуальні й консультативні години, що реалізують нову культурно-освітню мету.

Таким чином, індивідуальність гімназії визначається, насамперед, індивідуальністю навчального плану, де і план, і навчально-виховний процес підпорядковані формуванню в учнів потреб і вмінь, необхідних для самовиховання, саморозвитку й самоосвіти.

У гімназії взаємодія викладача та учнів також мають свої особливості. Суб'єкти дидактичної діяльності викладача характеризуються:

підвищеною навчальною мотивацією, що створює сприятливе середовище для передачі інформації, розвивального впливу, організацією навчально-пізнавальної діяльності; підвищеним інтелектуальним рівнем, мовними здібностями, продуктивним мисленням, високим ступенем концентрації уваги; у більшості випадків позитивним, що розвивається під впливом сім'ї; ціннісним ставленням до знань, високим рівнем вимогливості до педагога; його загальною культурою, ерудицією, знанням предмета, особистим спілкуванням, дидактичними якостями.

На початку 1990-х рр. назву "ліцей" беруть деякі середні навчальні заклади з поглибленим вивченням дисциплін за певним профілем (фізико-математичний, природничо-науковий, технічний тощо). У Положенні про загальноосвітні навчальні заклади зазначено, що "ліцей – це один із видів державних середніх загальноосвітніх навчальних закладів, який реалізує загальноосвітні програми основної загальної та середньої (повної) загальної освіти, що забезпечують додаткову (поглиблену) підготовку учнів з предметів технічного або природничого профілю, і може реалізовувати загальноосвітню програму початкової загальної освіти" [3]. Крім того, ліцей забезпечує неперервність середньої та вищої освіти, максимально сприятливі умови для розвитку й постійного зростання творчого потенціалу учнів, а також сприяє оволодінню навичками самостійної та наукової роботи.

Освітній процес у ліцеї має особистісно-гуманну спрямованість, містить широкий спектр гнучких форм навчання й виховання, поєднує нетрадиційні підходи до різних видів навчально-виховної діяльності.

Ліцеї працюють за індивідуальними навчальними планами та програмами, що включають обов'язковий базовий компонент освіти, який передбачає поглиблене вивчення профільних дисциплін і спеціальних предметів, орієнтованих на ВНЗ.

Ліцеїстам надаються широкі можливості для реалізації творчості різними засобами як у ліцеї, так і на кафедрах ВНЗ. Найбільш підготовлені учні можуть займатися за індивідуальними навчальними планами й програмами, засвоювати окремі курси в порядку екстерна. Варіативний компонент освіти в ліцеї включає профільні предмети, спеціальні курси за профілем, нетрадиційні навчальні дисципліни, а також індивідуальні й консультативні години.

Таким чином, можна зазначити, що в сучасній системі освіти з'явився новий тип інноваційної освітньої установи, що розробляє та реалізує цілісну інноваційну освітню програму, для якої притаманні такі характеристики [4]: новизна філософсько-педагогічних і психолого-педагогічних підходів до розуміння дитини, процесів його навчання, виховання та розвитку; нова побудова змісту освіти; нова структура всередині шкільної організації; новий зміст і засоби педагогічної праці; нові способи взаємодії школи з батьками та іншими суб'єктами зовнішнього середовища.

Зрозуміло, що навчальні заклади нового типу загальної середньої освіти називають новими тому, що, на відміну від загальноосвітньої шко-

ли, кожне з них має свою специфіку, свої особливості. До навчальних планів цих закладів включають, крім обов'язкових, нові предмети, що необхідні для повноцінного виховання та освіти, для життя.

Для таких установ, поряд з базовим освітнім процесом, особливої значущості набуває інноваційний, тобто безперервний комплексний процес створення нововведень на основі нового знання, спрямованого на зміни за допомогою цих нововведень, практики освіти, а також пов'язаних із цими явищами перетвореннями в навколишньому середовищі.

Зміст курсу математики в гімназії та ліцеї будується на принципах диференціації, з урахуванням спрямованості цього навчального закладу. Гімназія з математичним нахилом, фізико-математичний ліцей здійснюють математичну підготовку учнів на високому рівні складності, спрямованої на формування в учнів стійкого інтересу до предмета, виявлення й розвиток їх математичних здібностей, орієнтацію на професії, істотним чином пов'язані з математикою, підготовку до навчання у ВНЗ.

Поглиблене вивчення математики в цих навчальних закладах передбачає наповнення курсу різноманітними, інтегрованими і складними завданнями, оволодіння основним програмним матеріалом на вищому рівні, включення до матеріалу відомостей з історії, цікавих і нестандартних завдань.

Усе це, у свою чергу, накладає певні вимоги до рівня дидактичної підготовки викладача. Причому це підвищений рівень не тільки предметної підготовки, а й усіх інших складових Держстандарту вищої педагогічної освіти.

Висновки. На сьогодні освіта переживає період якісного оновлення, який характеризується зміною пріоритетів, ціннісних орієнтації, інтенсивністю інноваційних процесів, зростанням активності і самостійності освітніх установ.

Проблемно-орієнтований аналіз системи освіти дав змогу виявити, що до числа позитивних результатів останніх років слід зарахувати перехід навчальних закладів до варіативної освіти, до освіти за вибором, що призвело, у свою чергу, до створення розширеної мережі нових загальноосвітніх навчальних закладів – гімназії та ліцею.

Навчальні заклади нового типу покликані вирішувати одну з найбільш гострих у теорії педагогіки проблем – організації навчання, що максимально враховує відмінності в розвитку здібностей учнів, адже, незважаючи на постійне вдосконалення змісту освіти, оснащення кабінетів сучасною технікою, багаторічна практика показала неспроможність ідеї вчити всіх і вчити добре за єдиними планами й підручниками.

Проведений нами аналіз показав, що відмінності між типами навчальних закладів залишаються нечіткими. Сьогодні дедалі важче стає віднести той чи інший освітній заклад до конкретного типу, оскільки з'являються нові назви. Проте ми спробували визначити особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи в гімназіях та ліцеях.

У подальших дослідженнях плануємо розкрити особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до роботи в професійних ліцєях і коледжах, які належать до середніх професійних навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти. – К., 2001.
2. Про загальну середню освіту : Закон України. – К., 2008.
3. Положення про загальноосвітній навчальний заклад. – К., 2010.
4. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Іллівна Шапран. – Київ, 2008. – 42 с.

Стаття надійшла до редакції 18.03.2014.

Жерновникова О.А. Особенности подготовки студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности в гимназиях и лицеях

В статье дана характеристика учебным заведениям нового типа – гимназии и лицее. Проанализированы различия между ними. Раскрыты особенности подготовки студентов педагогических вузов к работе в данных учебных заведениях.

Ключевые слова: *подготовка, студент, педагогический вуз, гимназия, лицей.*

Zhernovnykova O. Features of preparation of teacher students for professional careers in gymnasiums and lyceums

This article reviews the main types of educational institutions of a new type – high school and secondary college as education relating to schools secondary education and given them a description. The author analyzes the differences between high school and high schools and are characterized. It is noted that the high school – a secondary school I-III stages of in-depth study of certain subjects according to the profile – focused on training and education of gifted and talented children. The content of education at the school is determined by a broad – based humanitarian programs of primary and secondary education increased level of complexity, at the highest level – profile studies, but subject to the overall humanization. High School – one of the types of public secondary schools that implements a comprehensive program of basic and secondary (complete) general education, providing additional (advanced) training students in technical subjects and natural profile, and can implement a comprehensive program of primary education. In addition, the college provides continuity of secondary and higher education, the most favorable conditions for the development and continuous growth of the creative potential of students and promotes mastery of skills and independent research. The features of pedagogical universities prepare students to work in these schools. It is noted that the content of the mathematics in high school and high school based on the principles of differentiation, based on orientation of the institution. Gymnasium with a mathematical inclination, Physics and Mathematics Lyceum provides mathematical training of students at the high level of complexity aimed at developing students' sustained interest in the subject, identifying and developing their mathematical abilities to oryentatsiyu profession significantly related to math, preparing for teaching in high school.

Key words: *training, student, teacher college, high school.*

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та власного досвіду автора висвітлено особливості модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури, формування для цього іншого освітнього середовища, яке б сприяло особистісно-професійному й науковому розвитку магістранта, майбутнього викладача.

Ключові слова: магістратура, педагогіка вищої школи, модернізація, педагогічний процес, професійна підготовка.

Проблема підготовки викладача вищої школи є відносно новою. Вона почала здійснюватись навчальними закладами за Галузевим стандартом вищої освіти України, освітньо-професійною програмою підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 “Педагогіка вищої школи” за Наказом Міністерства освіти і науки України від 31.03.2005 р. № 193 [1]. Проте сучасні тенденції розвитку вищої освіти підтверджують необхідність перегляду та модернізації професійної підготовки викладача.

Мета статті – висвітлити на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень та власного досвіду особливості модернізації професійної підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури.

Відомо, що професійна підготовка викладача вищої школи регламентована законодавчими документами та державними галузевими стандартами, які є орієнтирами освітянам для цілеспрямованого планування й організації освітнього процесу, змісту професійної підготовки, вибору методів і засобів, прогнозування результатів тощо. Чинний галузевий стандарт вищої освіти за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 “Педагогіка вищої школи” (освітньо-кваліфікаційна характеристика, освітньо-професійна програма підготовки магістра), затверджений ще у 2005 р., спрямовує дії педагогічного співтовариства щодо професійної підготовки магістрів – викладачів вищої школи. У стандарті застосовано суто функціонально-діяльнісний підхід щодо визначення виробничих функцій випускника магістратури, змісту його типових завдань діяльності та умінь, назви змістових модулів дисциплін, що мають за мету формування цих умінь. У зазначених нормативних документах не знайшов відображення компетентнісний підхід, який за часів розробки стандарту ще не був сформований українським педагогічним співтовариством.

Визначаючи виробничу функцію як сукупність обов’язків, які виконує фахівець відповідно до займаної посади і які визначаються посадовою

інструкцією або кваліфікаційною характеристикою, розробники стандарту розрізняють такі виробничі функції викладача в загальному трактуванні:

– *проектувальна функція (проектно-конструкторська)* – здійснення цілеспрямованої послідовності дій щодо синтезу систем або окремих їх складових, розробка документації, необхідної для втілення та використання об'єктів і процесів (*конструювання* є окремим процесом проектування, який полягає в обґрунтуванні рішень щодо принципу дії та конструкції об'єктів, розробки документації на їх виготовлення);

– *організаційна* – упорядкування структури і взаємодії складових елементів системи з метою зниження невизначеності, а також підвищення ефективності використання ресурсів і часу (окремим процесом організації діяльності можна вважати *планування* – часове впорядкування виконання робіт, тобто обґрунтування їх послідовності, тривалості та строків виконання);

– *управлінська* – функція, спрямована на досягнення поставленої мети, забезпечення сталого функціонування й розвитку систем завдяки інформаційному обмінові (до фахівця інформаційні потоки надходять через зворотні зв'язки, до об'єкта управління – у вигляді директивних рішень).

– *виконавська (технологічна, операторська)* – функція, спрямована на втілення поставленої мети за відомими алгоритмами, тобто фахівець виступає як структурний елемент (ланка) певної технології.

Проте у складі виробничих функцій не зазначено такі, як *контрольна функція*, що спрямована на здійснення контролю в межах своєї професійної діяльності в обсязі посадових обов'язків; *прогностична*, яка дає змогу на основі аналізу здійснювати прогнозування в професійній діяльності, тощо.

Крім того, у стандарті не знаходять відображення сучасні підходи до модернізації вищої освіти, зокрема: переорієнтація на студентоцентроване навчання, зміна ролі викладача й магістранта в педагогічному процесі, створення умов для проектування студентом власного індивідуального маршруту навчання та самоудосконалення тощо.

Отже, чинний стандарт вищої освіти України з підготовки магістра за спеціальністю “Педагогіка вищої школи” не відображає сучасних наукових досліджень у галузі педагогіки вищої освіти, не може бути орієнтиром у підготовці викладача вищої школи й потребує негайної модернізації.

З метою визначення напрямів модернізації професійної підготовки викладача вищої школи, який має бути готовим до педагогічної діяльності в умовах зміни світових тенденцій розвитку суспільства та освіти, розглянемо особливості підходів до навчання класичної та неокласичної освітніх парадигм.

Відмінні особливості підходів до навчання відповідно до принципів та ідей класичної та неокласичної освітніх парадигм зазначено в табл.

Таблиця

Особливості підходів до навчання у XX і XXI ст. [2]

Параметр	XX ст.	XXI ст.
Взаємодія	Акцент на індивідуальній роботі, іноді – співпраця	Акцент на співпраці, іноді – індивідуальна робота
Оцінювання	Підсумкове оцінювання результатів навчання	Моніторинг процесу та результатів навчання
У центрі навчального процесу	Викладач	Студент
Навчальні програми	Розраховані на “середнього” студента	Індивідуальні навчальні програми
Результати вивчення програми	У фокусі – підсумкова оцінка	У фокусі – оцінка процесу та освітніх продуктів
Фокус пізнання	Зміст навчального матеріалу	Процеси з включеним у них змістом навчального матеріалу
Підхід до викладання	Вчити “на всякий випадок”	Учити тільки необхідному
Релевантність навчання (відповідність меті, цінностям, професії)	Не має безпосереднього стосунку до студента; часто не має практичної значущості; може не мати контексту для учнів	Має безпосередній стосунок до студента; доречно й актуально; висока контекстна цінність для студента (групи, спільноти, в глобальному масштабі)
Застосовність здобутих знань	У простих навчальних ситуаціях	У різних галузях, реальних життєвих ситуаціях
Навички мислення	Конкретне мислення; пам’ятати, розуміти, застосовувати	Абстрактне мислення; аналіз, оцінювання, творчість
Використання технологій	Грамотність (вивчення технологій); застосування (навчання з технологіями)	Трансформація (навчання за допомогою технологій)
Методика викладання	Передача знань; інструктивне навчання	Проектне і проблемне навчання; активне навчання
Участь тих, хто навчається	Отримують готові знання, методи, алгоритми та процедури	Будують узагальнені образи, розробляють і оцінюють методи, алгоритми та процедури
Зворотний зв’язок	Обмежений	З багатьох джерел – саморефлексія, від інших студентів і викладача / наставника
Самоврядування учнів	Засноване на правилах, обмежене або відсутнє	Засноване на моральних і етичних нормах; партнерські відносини учнів, викладачів і спільноти з метою розвитку
Просування студентів	Академічне просування з одного рівня освіти на інший	Соціальне просування з мультирівнюванням і екстенсивною підтримкою студента

Продовження табл.

Параметр	XX ст.	XXI ст.
Стилі навчання	Переважно читання / письмо; аудиторні заняття	Широке використання різних стилів навчання (візуальне, аудіальне, кінестетичне, читання / письмо); застосування теорії множинного інтелекту
Система звітності	Письмові контрольні роботи; бальна система оцінок; кількісні оцінки	Цифрова форма з регулярним оновленням; чіткий опис оціночних критеріїв; якісна оцінка досягнень
Хронометраж навчання	Традиційний розклад з навчальними академічними годинами; домашні завдання	Гнучкий розклад; навчання у будь-якому місці в будь-який час, підтримуване використанням трансформативних технологій
Освітні комплекси	Аудиторії та лабораторії; навчальні приміщення певного призначення	Навчальні приміщення загального призначення; гнучкі освітні середовища; все середовище – освітній простір

Таким чином, сучасна освітня парадигма передбачає модернізацію різних аспектів освітнього процесу й потребує від організаторів навчання постійного оновлення підходів до професійної підготовки фахівців, зокрема викладачів вищої школи.

Тенденції розвитку світової та європейської освіти знайшли відображення у вітчизняних стандартах вищої педагогічної освіти лише частково.

Заслуговують на увагу науково-методичні підходи до підготовки майбутніх викладачів у Російській Федерації. Відповідно до федерального державного освітнього стандарту вищої професійної освіти за напрямом підготовки 050100 “Педагогічна освіта” [3], затвердженого у 2010 р., визначено такі види діяльності магістра з педагогічної освіти, як: *педагогічна, науково-дослідна, управлінська, проектна, методична, культурно-просвітницька*. У цьому ж стандарті визначено перелік професійних завдань за видами професійної діяльності, до виконання яких має бути підготовлений випускник магістратури.

У галузі педагогічної діяльності: вивчення можливостей, потреб і досягнень студентів вищої професійної освіти та проектування на основі отриманих результатів індивідуальних маршрутів їх навчання, виховання та розвитку; організація процесу навчання й виховання з використанням технологій, що відповідають віковим особливостям студентів і відбивають специфіку предметної галузі; організація взаємодії зі студентами, колега-

ми, взаємодія із соціальними партнерами, в тому числі з іноземними, пошук нових соціальних партнерів, включення студентів у взаємодію із соціальними партнерами; використання наявних можливостей освітнього середовища та проектування нових умов, у тому числі інформаційних, для забезпечення якості освіти; здійснення професійної самоосвіти та особистісного зростання, проектування подальшого освітнього маршруту і професійної кар'єри.

У галузі науково-дослідної діяльності: аналіз, систематизація та узагальнення результатів наукових досліджень у сфері освіти шляхом застосування комплексу методів досліджень при вирішенні конкретних науково-дослідницьких завдань; проектування, організація, реалізація та оцінювання результатів наукового дослідження у сфері освіти з використанням сучасних методів науки, а також інформаційних та інноваційних технологій; організація взаємодії з колегами, взаємодія із соціальними партнерами, в тому числі з іноземними, пошук нових соціальних партнерів при вирішенні актуальних дослідницьких завдань; використання наявних можливостей освітнього середовища та проектування нових умов, у тому числі інформаційних, для вирішення науково-дослідних завдань; здійснення професійної та особистісної самоосвіти, проектування подальшого освітнього маршруту та професійної кар'єри, участь у дослідно-експериментальній роботі.

У галузі управлінської діяльності: дослідження, проектування, організація та оцінювання реалізації управління освітнім процесом з використанням інноваційних технологій; організація взаємодії з колегами та соціальними партнерами; пошук нових соціальних партнерів при вирішенні актуальних управлінських освітніх завдань; використання наявних можливостей освітньої системи та проектування шляхів її збагачення й розвитку для забезпечення якості управління.

У галузі проектної діяльності: проектування освітніх середовищ, які забезпечують якість освітнього процесу; проектування освітніх програм та індивідуальних освітніх маршрутів; проектування змісту нових дисциплін й елективних курсів, а також форм і методів контролю та різних видів контролю-вимірювальних матеріалів, у тому числі на основі інформаційних технологій.

У галузі методичної діяльності: вивчення й аналіз професійних та освітніх потреб і можливостей педагогів і проектування на основі отриманих результатів маршрутів індивідуального методичного супроводу; дослідження, проектування, організація й оцінювання реалізації методичного супроводу педагогів з використанням інноваційних технологій; організація взаємодії з колегами й соціальними партнерами, в тому числі з іноземними, пошук нових соціальних партнерів при вирішенні актуальних науково-методичних завдань; використання наявних можливостей освітнього й соціального середовища і проектування нових середовищ, у тому числі ін-

формаційних, для забезпечення розвитку методичного супроводу діяльності педагогів.

У галузі культурно-просвітницької діяльності: вивчення і формування культурних потреб і підвищення культурно-освітнього рівня різних груп населення, розробка стратегії просвітницької діяльності; створення просвітницьких програм та їх реалізація з метою популяризації наукових знань і культурних традицій.

Отже, освітні стандарти передбачають оновлення поглядів педагогічного співтовариства на комплекс професійних завдань, до виконання яких має бути підготовлений випускник магістратури. Більшість з таких завдань є новими навіть для самих викладачів, які працюють з магістрантами, оскільки їх професійна підготовка була побудована на принципах класичної парадигми освіти. Форми й методи навчання, які раніше використовували викладачі, не відповідають поставленим завданням і потребують модернізації. Переорієнтація педагогічного процесу на студента, забезпечення його професійної самоосвіти та особистісного зростання, проектування індивідуального освітнього маршруту потребують оновлення методичного супроводу навчального процесу, пошуку нових методів навчально-професійної взаємодії. Стрімкий розвиток інформаційних технологій, вимоги їх використання у професійній діяльності потребують від викладача сформованості інформаційної компетентностей щодо створення інформаційно-освітнього середовища та організації навчального процесу магістрантів в умовах цього середовища.

Важливою умовою модернізації магістерського педагогічного процесу є перебудова всієї системи підготовки й перепідготовки науково-педагогічних кадрів, результатом якої повинні стати не тільки оволодіння необхідним рівнем навчальної дисципліни, а й кардинальний перелом у свідомості викладача, зміна його мотиваційної спрямованості, коли зміст навчальної дисципліни стає середовищем для взаємодії зі студентом, а цінністю і метою діяльності викладача – сам студент і його суб'єктність. Такий підхід зумовлює і зміну структури навчальної діяльності. Викладач організовує навчальне середовище, а магістр, активно освоюючи його, бере участь у його вдосконаленні, набуває здатності ефективно діяти в культурному просторі. По суті, це і є зміна парадигм навчання, про які йшлося вище. Наскільки успішно відбудеться така зміна, звичайно, великою мірою залежить від системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів.

Видатний педагог XIX ст. Й. Герbart писав про зміни та їх значення в професійній підготовці педагога, що існує підготовка до мистецтва за допомогою науки та підготовка розуму й серця перед початком справи, завдяки якій досвід, набутий нами виключно у процесі виконання цієї справи, стає для нас повчальним [4, с. 100–101].

А. Духнович про професійну діяльність педагога писав: “Хто дав тобі виховання, той більше дав тобі, ніж той, хто дав тобі життя”. У розділі його книги “Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских”,

де зроблено першу спробу дати систематичний науковий погляд на сутність гуманістичної педагогіки, у розділі “О правилах общих наставления” він первинними визначає саме гуманні якості педагога і перш за все – добротність [5].

В Україні гуманістичні ідеї педагогічної підготовки викладачів розвивалися і втілювалися в педагогічних теоріях, у практичній діяльності, зокрема в посиленні спрямованості установки на розвиток глобальної концепції гуманізму, що виходила б за межі національних, економічних, релігійних, расових та ідеологічних відмінностей. В. Сухомлинський результат підготовки педагога до професійної діяльності розглядав як готовність до “людинознавства” в знаннях, уміннях, доведених до рівня майстерності, піднесених до рівня мистецтва” [6, с. 450].

Проте, незважаючи на те, що підготовка педагогів до професійної діяльності має давню історію, що ідея гуманізації в підготовці педагогів у давньому й недалекому минулому цікавила і весь час була на порядку денному, переорієнтація системи сучасної вищої освіти, установка на домінування цінності людини як особистості вимагає першочергової модернізації змісту й засобів гуманізації магістерського педагогічного процесу.

Але ж гуманізація магістерського педагогічного процесу безпосередньо залежить від якості професійної діяльності сучасного викладача, організатора цього процесу. Найкращі бездоганні освітні стандарти, досконалі освітні програми не забезпечать очікуваного рівня якості підготовки магістрантів, якщо їх будуть реалізовувати недостатньо компетентні або не зацікавлені в гуманізації своєї праці викладачі.

З цією метою, на наш погляд, необхідно першочергово здійснити такі кроки:

- ідея гуманізації магістерського педагогічного процесу має стати центральною складовою нового педагогічного мислення ректоратів, деканатів, кафедр, що передбачає перегляд, переоцінювання всіх організаторів магістерського навчання у світлі людинотвірної функції;

- формувати відносини співробітництва між усіма учасниками магістерського педагогічного процесу;

- транслювати наукову інформацію й перевіряти якість її відтворення магістрантами в діалоговому спілкуванні з викладачами з метою цілеспрямованого духовного взаємозбагачення, в якому органічно поєднуються прагнення, потреби й інтереси суб’єктів магістерського педагогічного процесу у співдіях, співтворчості, співпереживаннях, повазі до чужих думок, духовному зростанні;

- надання викладачеві автономії у виборі змісту, методів і засобів духовної взаємодії з магістрантами в процесі навчання, виборі оцінних засобів, за допомогою яких перевіряються навчальні досягнення магістрантів, здійснюється викладачем поточна та підсумкова атестація.

Оновлення освітніх цілей магістерського педагогічного процесу передбачає оновлення професійно-особистісних якостей самого його організатора – викладача.

Магістерський рівень викладання передбачає, зокрема, формування дослідницьких компетенцій магістрантів як майбутніх педагогів вищої школи, вміння науково обґрунтовано вибирати такі форми навчання, які б давали магістрантам змогу опанувати необхідні для викладання компетенції.

З метою складання професійного портрета такого викладача нами взято за основу “Портрет інноваційної особистості викладача”, запропонований професором Т. Сущенко, в якому визначено найважливіші й особливі властивості його професійно-особистісних якостей. Наведемо у скороченому вигляді декілька з них.

“Викладач магістратури значно відрізняється своєю професійною свідомістю, формами мислення, спілкування і діяльності. Він не довіряє жодній догмі, іноді свідомо обмежує ступінь свого сумніву. Це – ерудит, і варіанти його творчої педагогічної діяльності схожі на базис, на якому наступні викладачі будуть шліфувати свою педагогічну майстерність”.

“Специфічна функція викладача полягає в його здатності бачити магістра не таким, яким він є, а яким він може стати за інших, більш сприятливих для розвитку умов; побачити глибші, більш актуальні проблеми там, де інші їх не бачать”.

“Викладач магістратури – невтомний і незалежний педагог-винахідник з творчою волею і уявою. Він бачить не тільки недоліки своїх колег, а й сприяє їхньому безмежному професійному зростанню та розвитку нетворчих особистостей” [7, с. 5].

Одна із серйозних проблем полягає в тому, що вищі навчальні заклади ще не відповідають повною мірою сучасним вимогам професійної підготовки викладачів вищої школи. Магістерський рівень передбачає акцент на формуванні дослідницьких компетенцій, необхідність обґрунтовано вибирати такі форми навчання магістрантів, які б давали змогу легко опанувати цими компетенціями.

Тому модернізація магістерського педагогічного процесу означає не просту передачу певного обсягу наукових знань, а формування для цього іншого освітнього середовища, яке б сприяло особистісно-професійному й науковому розвитку магістранта, його гуманістичних, загальнокультурних та професійних компетенцій, забезпечуючи готовність магістрів до розв’язання професійних завдань на іншому рівні науково обґрунтованої якості, з використанням наявного науково-практичного потенціалу.

Висновки. Отже, особливими умовами модернізації підготовки викладача вищої школи в умовах магістратури мають бути:

– зміна цілей магістерського педагогічного процесу: від трансляції інформації до створення особливого освітнього середовища для розвитку професіоналізму майбутнього викладача;

- інтегративний характер магістерського навчання, спрямованість на формування не знань, а ключових компетенцій студентів;
- актуалізація завдань професійного виховання, особистісно-професійного розвитку;

- створення адекватного викликам часу методичного супроводу освітнього процесу: навчальної літератури, освітніх технологій, оцінних засобів тощо.

Відповідно, одним з першочергових завдань модернізації магістерського педагогічного процесу є створення таких умов, за яких викладач буде розвиватися безперервно і як представник науки, і як педагог, і як вихователь, як зразок професійної культури.

Список використаної літератури

1. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 “Педагогіка вищої школи” кваліфікації 231 “Викладач університетів та вищих навчальних закладів” [Галузевий стандарт вищої освіти України; офіційне видання] / роб. група МОНУ: Красильникова Г.В., Левківський К.М., Науменко І.М. та ін. – К. : МОНУ, 2005. – 24 с.

2. Бойченко Г.Н. Педагогика и психология [Электронный ресурс] / Г.Н. Бойченко, Л.И. Кундозерова. – Режим доступа: <http://www.intuit.ru/studies/courses/3465/707/lecture/16764/>

3. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) “магистр”), утв. Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 января 2010 г. № 35 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_10/prm35-1.pdf.

4. Герbart И.Ф. Избранные педагогические сочинения / И.Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1949. – Т. 1.

5. Духнович О.В. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских / О.В. Духнович. – Л., 1857. – Ч. 1. Педагогика общая. – 82 л.

6. Сухомлинский В.А. Избранные сочинения : в 5 т. / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1979. – Т. 1. – 476 с.

7. Сущенко Т.І. Особливості особистісно орієнтованого педагогічного процесу / Т.І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / ред. кол. Т.І. Сущенко та ін. – К. ; Запоріжжя, 2001. – Вип. 19. – С. 3–6.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2014.

Кравченко В.Н. Модернизация подготовки преподавателя высшей школы в условиях магистратуры

В статье на основе анализа психолого-педагогических исследований и личного опыта автора раскрываются особенности модернизации профессиональной подготовки преподавателя высшей школы в условиях магистратуры, формирование для этого другой образовательной среды с целью личностного профессионально-научного развития.

Ключевые слова: магистратура, педагогика высшей школы, модернизация, педагогический процесс, профессиональная подготовка.

Kravchenko V. The Modernization of Training Higher School Educators under Conditions of Master's Degree Programme

Basing on the analysis of psychological and pedagogical researches, as well as a personal experience the author considers the peculiarities of the modernization of training higher school educators under conditions of a Master's degree programme, therefore the specific features of creating an educational environment to promote personal and professional and scientific development of a Master's degree student, a future educator.

The modernization of a Master's degree programme pedagogical process means not only mere sharing the proper scope of scientific knowledge but the creation of an educational environment to promote personal and professional and scientific development of a Master's degree student, his humanistic, general cultural and professional competence, thus providing Master's student's readiness skills for solving professional tasks.

One of the important conditions of the Master's degree programme pedagogical process modernization is the restructure of the whole system for training and retraining an academic staff, which must result in not only the mastery of the necessary level of an educational course but also in a cardinal breaking point in an educator's mind, the change of his motivational orientation when the content of an educational course becomes the atmosphere of his interaction with students; and the value and purpose of educator's activities are a student alone and his subjectness. Such an approach also stipulates the change in the structure of educational activities. An educator develops an educational atmosphere, meanwhile a Master's degree student, being active in mastering it, participates in its improvement, becomes capable to efficiently act in a cultural space.

Key words: *Masters pedagogy of higher education, modernization, pedagogical process, training.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано різні підходи вчених до визначення поняття “адаптація”, її видів, розкрито суть професійної адаптації студентів педагогічного вищого навчального закладу.

Ключові слова: адаптація, професійна адаптація, адаптованість.

На сучасному етапі система вищої професійної освіти відіграє все більшу роль у житті суспільства. Під професійною освітою розуміють результат професійного навчання і виховання, професійного становлення й розвитку особистості людини [4, с. 148]. При цьому однією з основних цілей професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю, отримання кваліфікації або в необхідних випадках – перекваліфікації для включення людини в суспільно корисну працю відповідно до її інтересів і здібностей. Причому для кожної окремої людини її професійна освіта має два аспекти: як засіб самореалізації, самовираження и самоствердження особистості, оскільки найбільшою мірою людина розкриває свої здібності у праці, і насамперед – професійній; як засіб стійкості, соціального самозахисту й адаптації людини в умовах ринкової економіки, як її власність, капітал, яким вона розпоряджається або розпоряджатиметься як суб’єкт на ринку праці [4].

Проблему адаптації вивчають у різних сферах діяльності людини: психолого-педагогічній (П. Анохін, Л. Кандибович, А. Мороз, І. Шалигіна та ін.), соціально-економічній (Т. Дичев, А. Налчаджян, Б. Турусбеков та ін.), медико-біологічній (І. Павлов, А. Ухтомський) тощо. Особливе місце у структурі видів адаптації посідає її професійна компонента, що розглядається в працях В. Ащепкова [1], М. Бабуцидзе, М. Будякіної, А. Маркової, А. Мороза. У більшості досліджень цей термін трактують як пристосування людини до нових для неї умов діяльності. В окремих – як специфічний етап загальнопрофесійного особистісного розвитку. Аналіз наукових праць дає підстави свідчити, що проблема визначення суті професійної адаптації залишається остаточно не вирішеною.

Мета статті – розкрити суть професійної адаптації студентів педагогічного вищого навчального закладу.

Проблема адаптації – одна з найфундаментальніших міждисциплінарних наукових проблем. Більшість авторів, розглядаючи проблему пристосування людини, обмежуються лише використанням терміна “адаптація”, хоча в сучасних наукових дослідженнях усе частіше розрізняють поняття “адаптація”, “адаптивність” та “адаптованість”. Так, А. Фурман трактує поняття “адаптація” як *процес* і *результат*. Водночас адаптацію як *процес*

позначає терміном “адаптивність”, а “оформленість психічних процесів” у вигляді станів і комплексів – як “адаптованість”. І. Каськов розглядає *адаптивність* як спроможність людини до адаптації, а *адаптаційні можливості* – як властивості, які цю спроможність забезпечують. У праці В. Петленка “адаптація” трактується як *процес* пристосування людини до змін навколишнього середовища; “адаптивність” – як *рівень здатності* до пристосування людини в складних умовах, а “адаптованість” визначається *фактичним* пристосуванням індивіда, результатом адаптації [4].

Залежно від того, у яких умовах і на основі яких механізмів здійснюється пристосування людини до середовища, виокремлюють такі види адаптації:

- фізіологічна – взаємодія різних систем і органів організму.

Підвидами фізіологічної адаптації є:

- сенсорна – зміна сензитивності до інтенсивності подразника, що діє на орган чуття. Вона може виявлятися також у різноманітних суб’єктних ефектах і характеризується селективністю змін стосовно адаптувальної дії;

- біологічна – зміни в обміні речовин і функціях органів організму відповідно до життєвого значення дій [10].

У загальнобіологічному плані адаптація є системою механізмів, яка забезпечує пристосування живого організму до умов довкілля (І. Павлов, А. Ухтомський, П. Анохін), що змінюються.

Розрізняють також такі типи адаптації:

- психологічна – пристосування людини до умов, заданих на рівні психічних процесів, властивостей і станів;

- соціально-психологічна – пристосування індивіда до відносин у новому колективі.

Зміст терміна “адаптація” розкривають кілька допоміжних понять [8]:

- *адаптування* – сукупність процесів адаптації організму, розглядається під час їх здійснення;

- *адаптованість* – стан організму, що досягається в процесі успішного здійснення адаптації;

- *адаптивний цикл* – процеси в їх послідовності від початкового стану організму до завершального (тобто до стану адаптованості);

- *адаптивний ефект* – відмінності в стані організму до початку і після завершення процесів адаптації;

- *адаптивна ситуація* – момент взаємодії організму і середовища, який характеризується необхідністю адаптації;

- *резистентність* – міра адаптованості (стійкості) організму до конкретних умов життєдіяльності (середовища), які розкриваються як особливий фізіологічний і психічний стан індивіда.

Особливе місце серед видів адаптації посідає професійна адаптація, яка розробляється в працях В. Ащепкова, М. Бабуцидзе, М. Будякіної, А. Маркової, А. Мороза, А. Русалимової. М. Будякіна й А. Русалимова профадаптацію трактують як пристосування до умов праці. Співзвучним є

тлумачення цього поняття, яке дає Е. Зеєр, визначаючи професійну адаптацію як пристосування, звикання людини до вимог професії, засвоєння нею виробничо-технічних і соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудових функцій і до нових для неї умов праці [3].

Ширше розуміє це поняття А. Маркова, яка розглядає професійну адаптацію як пристосування людини до нових для неї умов праці. При цьому вчена підкреслює, що на динаміку профадаптації, окрім мотивації, впливають підготовленість до професії, професійні здібності [6].

Професійна адаптація означає оволодіння людиною ціннісними орієнтаціями в межах професії, усвідомлення мотивів і цілей у ній, зближення орієнтирів людини й професійної групи, входження в рольову структуру професійної групи. Професійна адаптація означає також прийняття для себе всіх компонентів професіональної діяльності: її завдань, предмета, способів, засобів, результатів, умов у межах професії [6].

Професійну адаптацію зазвичай пов'язують з початковим етапом професійно-трудової діяльності людини. Проте фактично вона починається ще під час професійного навчання, коли не лише засвоюються знання, формуються вміння й навички, правила, норми поведінки, а й складається характерний для працівників цієї професії спосіб життя.

Вивчення особливостей професійної діяльності дає можливість, на думку Н. Ковальської, “не тільки обґрунтувати шляхи, методи й засоби вдосконалення діяльності, а й досліджувати фундаментальні явища психіки (формування суб'єкта праці, розвиток здібностей, механізми регуляції функціональних станів, прояву особистісних особливостей у трудовій поведінці тощо)” [10, с. 246].

В. Андросюк, Л. Казміренко, Я. Кондратьєв зазначають, що діяльність характеризується спрямованістю; наявністю специфічних цілей; особливостями об'єктів діяльності; конкретними методами й засобами досягнення мети; наявністю специфічних умов діяльності. Беручи участь спочатку в навчально-професійній, а потім і в професійній діяльності, людина не тільки здобуває адекватні уявлення про свою професію і про власні можливості, а й активно розвиває їх [9]. Формуючись як суб'єкт професійної діяльності і формуючи ставлення до себе як до діяча, вона розвивається як особистість.

Е. Зеєр [3] професійну діяльність трактує як соціально значущу діяльність, виконання якої потребує спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості. Він зауважує, що залежно від змісту праці розрізняють різні види професійної діяльності. Співвідношення цих видів з вимогами, що висуваються до людини, утворюють професії.

Зауважимо, що зміст поняття професійної адаптації неможливо розглядати без аналізу дефініцій, які визначають якісні характеристики цього процесу. Так, К. Платонов наголошує, що професійна адаптація до нових умов діяльності здійснюється шляхом систематичного виконання діяльності, що ускладнюється [9]. На думку Л. Єгорової, адаптація є довготривалим проце-

сом, що є результатом цілеспрямованої діяльності вищого навчального закладу [9]. О. Мороз вважає адаптацію складним динамічним процесом повного засвоєння професії та оволодіння педагогічною майстерністю на основі сукупності раніше набутих і тих, що постійно поповнюються, знань [7]. І. Облес визначає професійну адаптацію як складний процес урегулювання і гармонізації взаємодії фахівця і професійного середовища, під час якого формуються професійні знання, вміння, професійні якості особистості.

Наведені вище положення дають підстави для висновку, що професійна адаптація студентів педагогічного вищого навчального закладу виявляється в їх пристосуванні та звиканні до характеру, режиму й умов праці, у певному рівні оволодінні фаховими знаннями, вміннями й навичками, у формуванні необхідних професійних якостей особистості, які потрібні для успішного оволодіння певною спеціальністю.

Висновки. Складність вивчення проблеми професійної адаптації зумовлена відсутністю єдності в інтерпретації цього поняття. Узагальнюючи різні підходи, процес адаптації розглядаємо як входження особистості в нове для неї предметне та соціальне середовище, становлення її як такої, що активно функціонує частини, об'єкта й суб'єкта відносин цього середовища. Подальші дослідження цієї проблеми можуть бути пов'язані з вивченням питань адаптації студентів до професійної діяльності в процесі організації педагогічних практик.

Список використаної літератури

1. Ащепков В.Т. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: проблемы и перспективы : монография / В.Т. Ащепков. – 2-е изд., испр. и доп. – Ростов н/Д. : ИППК РГУ, 1997. – 143 с.
2. Дичев Т.Г. Методологические и социальные аспекты проблемы адаптации человека : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т.Г. Дичев. – М., 1973. – 21 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учеб. пособ. для студ. вузов / Э.Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб., доп. – М. : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
4. Каганов А.Б. Народження спеціаліста: професійне становлення студента / А.Б. Каганов. – Мінськ : Видавництво БГУ, 1983. – 123 с.
5. Казак Б.Б. Профессиональная психологическая подготовка персонала исправительных учреждений : учеб. пособ. / Б.Б. Казак, А.И. Ушатиков. – 2-е изд., испр. – Рязань : Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. – 147 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
7. Мороз О.Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы / О.Г. Мороз. – К. : КГПИ, 1985. – 51 с.
8. Німченко В.С. Професійна підготовка молоді / В.С. Німченко // Професійна адаптація молоді. – М., 1969. – 296 с.
9. Першина Л.А. Формування психологічної компетенції у студентів педагогічного коледжу : зб. наук. праць викладачів педагогічних коледжів / Л.А. Першина. – М., 2001. – 306 с.
10. Реан А.А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 479 с.

Стаття надійшла до редакції 26.02.2014.

Лученцова И.С. Особенности профессиональной адаптации студентов педагогического высшего учебного заведения

В статье представлены различные подходы ученых к определению понятия “адаптация”, ее видов, раскрыта сущность профессиональной адаптации студентов педагогического высшего учебного заведения.

Ключевые слова: адаптация, профессиональная адаптация, адаптованность.

Luchentzova I. The peculiarities of professional adaptation of students of pedagogical higher educational establishment

The article introduces different approaches to scientific definition of adaptation and its types. Professional adaptation attracts the attention of many researchers and traditionally treated as a process of interaction of a person and a professional environment, as an active device individuality to the conditions of life and activities. The concept of adaptation is universal in character, taking into account the common mechanism to ensure all. Researching the problems of adaptation should be guided by specific conceptual device and use the concept of “adaptation”, “adaptation”, “adaptability” as various aspects of the research of the problem. Adaptation to professional activities is a multidimensional and integrated process that has a significant impact on the efficiency of professional activity and the health and lifespan of an active period of life. Professional adaptation is defined as tiers, deterministic process of adaptation taking into account the physiological and psychological, behavioral, and social components. Professional adaptation is a unity of the interaction of the individual with the physical conditions of professional activity (psycho-physiological aspect), appropriate personal qualities with the requirements of the professional tasks (psychological aspect) and mutual influence of personality and social components of the professional environment (socio-psychological aspect). The capacity to adapt may be called one of the peculiarities of the individual human being shaped by the environment, an important part of which is an educational institution where the person spends one of the main periods of his life, formed as a professional and personality. In the course of the educational and professional activity of the student masters the professional competences with the aim of achieving the required professional level, he developed professionally important qualities, coming in line professional intentions personality and demands from the profession, i. e. there is adaptation to professional activities. Adaptation to professional activities is expressed in a certain level of mastering professional skills in the formation of certain vocational skills of the person, in the sustainable development of the positive attitude of the worker to his profession.

Key words: adaptation, professional adaptation, adaptability.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ІНЖЕНЕРНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено основні тенденції розвитку сучасної вищої інженерної освіти, до яких насамперед належать: гуманізація; фундаменталізація; інформатизація; неперервність; гуманітаризація; підвищення ефективності (якості, інтенсивності, економічності); технологізація; масовість. Визначено, що в сучасній інженерній освіті відбувається перехід до системної моделі підготовки фахівців, яка поєднує в собі кваліфікаційну й компетентнісну складові. З'ясовано, що вузькопрофесійна підготовка випускників технічних ВНЗ не відповідає сучасним вимогам з боку суспільства, адже виконання сучасними інженерами своїх фахових обов'язків передбачає здійснення ними як традиційних, так і інноваційних для цієї професії видів діяльності.

Ключові слова: вища інженерна освіта, технічні ВНЗ, студент, майбутні інженери, основні тенденції, професійна підготовка.

Інтенсивний розвиток науки й техніки забезпечує динамічні зміни в галузі інженерії, що зумовлює постійне підвищення вимог до підготовки фахівців відповідних спеціальностей у вищій школі. У такій ситуації засвоєння майбутніми інженерами вузькоспеціальних знань і вмінь є необхідною, але ще недостатньою умовою для забезпечення їхнього професіоналізму. Тому виникає потреба в чіткому визначенні актуальних на сьогодні цілей і завдань підготовки інженерних кадрів. У свою чергу, це вимагає виявлення та врахування на практиці загальних тенденцій розвитку технічно-інженерної освіти.

Як з'ясовано, окремі питання професійної підготовки майбутніх інженерів широко висвітлювались у наукових публікаціях. Так, науково-методологічні основи реалізації освітнього процесу у вищій технічній школі обґрунтовано в працях В. Журавського, О. Коваленко, М. Лазарева, О. Романовського, А. Чучаліна, В. Шило, П. Яковишина та ін. Зміст, методи й форми організації підготовки інженерних кадрів схарактеризовано в дослідженнях Т. Белоусової, О. Ігнатюк, С. Моторної, Ю. Нагірного, В. Олексенко, Н. Саєнко та ін. Професійні функції сучасних інженерних фахівців проаналізовано в доробках таких науковців, як І. Мартинюк, В. Сбитов, Л. Штефан та ін.

Вищезазначене науковці зробили вагомий внесок у розвиток інженерної освіти. Однак вимоги до її організації та змісту постійно змінюються, що зумовлює необхідність передбачення тих змін, що відбуватимуться в цій сфері вищої освіти.

Мета статті – визначити основні тенденції сучасного розвитку вищої інженерної освіти.

Як установлено на основі аналізу наукових праць, до основних тенденцій розвитку інженерної освіти сьогодні насамперед відносяться такі:

гуманізація; фундаменталізація; інформатизація; неперервність; гуманітаризація; підвищення ефективності (якості, інтенсивності, економічності); технологізація; масовість [1; 9]. Крім того, Е. Алісултанова зауважує, що в професійній підготовці майбутніх інженерів проявляються певні негативні процеси, поява яких зумовлена самою специфікою змісту технічної освіти. Зокрема, авторка звертає увагу на існування в ній таких негативних тенденцій, як дегуманізація та прагматизація, що негативно впливає на формування особистості майбутнього інженера.

Очевидно, що професійна діяльність сучасного інженера з кожним роком набуває все більш багатофункціонального характеру. Так, до основних фахових обов'язків інженерного працівника відносяться такі: проектування технологічних процесів і вибір технічного знаряддя, здійснення контролю за правильною експлуатацією техніки, забезпечення оптимальної взаємодії людей і техніки, підвищення ефективності її використання тощо. Відзначаючи складність виконання названих операцій, Е. Алісултанова не виключає, що це може спричинити появу вузької спеціалізації інженерних кадрів [1].

Протилежну думку висловлює Н. Саєнко, яка вважає, що, навпаки, вузькопрофесійна підготовка випускників технічних ВНЗ уже не відповідає сучасним вимогам з боку суспільства. Адже виконання сучасними інженерами своїх фахових обов'язків передбачає виконання ними не тільки традиційних для цієї професії видів діяльності (проектно-конструкторська, технологічна, науково-дослідницька, управлінська тощо), але й інших видів роботи: інформаційно-аналітичної, маркетингової, промоутерської, сервісної, менеджерської тощо. Крім того, важливого значення набуває сформованість в інженерів моральних якостей і соціально значущих цінностей [9, с. 4]. Цю наукову позицію поділяє й багато інших учених, які у своїх дослідженнях довели, що широкий кругозір, ерудованість, духовна культура людини є необхідними передумовами для формування в неї професійної компетентності в будь-якому виді діяльності.

У науковій літературі також зазначається, що як сучасна вимога взаємодія між виконавцями й замовниками стосовно визначення змісту професійної підготовки майбутніх інженерів має здійснюватися на основі реалізації ідей коадаптації, коеволюції та фрактальності, а як наслідок – характеризуватися гнучкістю, відкритістю, розподіленістю й автономністю. А отже, модернізація системи вищої технічної освіти вимагає здійснення глибоких змін в усіх структурних складниках освітнього процесу: цілях, змісту, формах і методах навчання, реалізації основних принципів, які покладено в основу цього процесу [1; 2; 8].

За висновками В. Писаренко, сучасна вища інженерно-технічна освіта має бути спрямована насамперед на реалізацію таких концептуальних ідей:

– формування особистості студента як фахівця, який має когнітивну ментальність та засвоїв соціально значущі цінності, норми й орієнтири;

- створення у ВНЗ соціокультурного середовища;
- формування позитивного іміджу кожного студента та вищого технічного закладу в цілому [5].

За О. Ігнатюк, сучасна вища інженерна освіта має бути спрямована на підготовку конкурентоздатних фахівців інженерних спеціальностей, а для цього необхідно активізувати процес професійного самовдосконалення студентів технічних ВНЗ на основі визначення його специфічності порівняно з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій технічній школі. На думку авторки, якісна підготовка майбутніх інженерів до професійного самовдосконалення забезпечується дотриманням таких педагогічних умов:

- проведення відповідної підготовчої роботи з викладачами й самими студентами з метою оволодіння ними необхідними для реалізації цього процесу знаннями;
- забезпечення мотиваційно-ціннісних аспектів у процесі формування готовності майбутніх фахівців до професійного самовдосконалення, що виникає на основі розвитку в нього стійкого інтересу й мотивації;
- організація особистісно-орієнтованої підготовки студентів на основі діяльнісного підходу та інтегрованої структури виробничої діяльності;
- забезпечення взаємодії суб'єктів навчального процесу на засадах співробітництва;
- запровадження інтеграційного підходу щодо вибору форм і методів організації освіти;
- впровадження у процес навчання майбутніх інженерів інтегрованих психолого-педагогічних і управлінських дисциплін, які забезпечують основними знаннями у сфері особистісно-професійного розвитку й самовдосконалення;
- створення ефективного освітнього середовища, яке надає можливості саморозвитку й самореалізації;
- проведення педагогічного моніторингу з метою визначення рівня особистісно-професійного розвитку студентів.

Дослідниця також підкреслює, що сьогодні у вищій технічній школі важливо відмовитися від уніфікованого підходу до підготовки кадрів. Замість цього треба широко впроваджувати особистісно-орієнтований підхід, у межах якого треба максимально враховувати індивідуальні потреби й інтереси кожної особистості, сприяти формуванню в неї власного світобачення та громадянської позиції, а також професійної компетентності. Очевидно, що з метою забезпечення успішного професійно-особистісного становлення майбутнього інженера важливо педагогічними засобами максимально активізувати процеси соціалізації, професіоналізації й самореалізації кожного студента. Тільки шляхом розв'язання цих складних завдань можна забезпечити “вільне входження майбутніх фахівців у простір професійної діяльності” [4].

Певною мірою схожі ідеї висловлює Ю. Репьєв. На його думку, сьогодні виникає актуальна потреба у зміні традиційної системи підготовки майбутніх інженерів на систему особистісно-орієнтованого навчання, в якій центральне місце відводиться самостійній, самокерованій освітній діяльності студента [6; 7].

О. Піралова теж підкреслює, що під час здійснення професійної підготовки майбутнього інженера важливо сприяти його формуванню як активно-творчого фахівця, здатного до особистісного саморозвитку й оволодіння професійною компетентністю. У вищій школі значну увагу треба також приділяти формуванню у студентів професійної самосвідомості, що спонукає їх до продуктивної фахової діяльності. А це можливо досягти тільки в тому випадку, коли майбутній інженер сприймає свою майбутню професійну діяльність у системній сукупності науково-технічних, професійно-кваліфікаційних і професійно-особистісних понять і категорій. Авторка також посилається на примірний паспорт компетентності інженерного працівника, відповідно до якого у студентів має бути сформовані такі вміння, властивості й якості: планування й організації, лідерські якості, аналітичне мислення, організація взаємодії, командна робота, орієнтація на досягнення, сприйняття інновацій, професійні навички, незалежність, усна комунікація, навички письма, етичні норми, креативність [4]. Загалом, не заперечуючи важливості формування в майбутніх інженерах визначених вище вмінь, властивостей і якостей, вважаємо, що наведений їх перелік не систематизований і не охоплює всі сфери інженерної справи.

О. Піралова також відзначає, що сьогодні в інженерній освіті відбувається перехід до системної моделі підготовки фахівців, яка поєднує в собі кваліфікаційну й компетентнісну складові. Зокрема, авторка привертає увагу на існування динамічних змін у роботі транспортних підприємств, а також у науково-дослідницьких і конструкторських організацій, що функціонують з ними в тісному взаємозв'язку. За таких умов підготовка фахівців для таких підприємств і організацій має бути спрямована на формування в майбутнього інженера системи мобільних фахових, соціально-гуманітарних та особистісних компетентностей, що забезпечують його здатність і можливість до діяльності в умовах ринкових відносин і дають змогу досягати результатів, “адекватних вимогам науково-технічного прогресу, сучасним соціокультурним нормам і системі аксіологічних орієнтирів суспільства” [4].

Висновки. Прояв вищезазначених позитивних тенденцій у розвитку сучасної вищої технічної освіти дає змогу створити оптимальні умови для всебічного формування особистості кожного студента, становлення професійної компетентності, а також забезпечення його професійно-особистісної самореалізації. Тому їх потрібні обов'язково враховувати під час здійснення професійної підготовки інженерів. У подальшому планується уточнити зміст професійної компетентності інженера автомобільно-дорожнього профілю.

Список використаної літератури

1. Алисултанова Э.Д. Компетентностный подход в инженерном образовании : монография / Э.Д. Алисултанова. – М. : Академия естествознания, 2010. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/114>.
2. Вишняков Ю.М. Проблемы интеграции интеллектуальных гипермедийных обучающих сред в виртуальные образовательные структуры / Ю.М. Вишняков, С.И. Родзин // Новости искусственного интеллекта. – 2000. – № 3. – С. 89–101.
3. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О.А. Ігнатюк. – Х., 2010. – 400 с.
4. Пиралова О.Ф. Диагностирование компетентности инженеров : монография [Электронный ресурс] / О.Ф. Пиралова. – М. : Академия естествознания, 2010. – Режим доступа: <http://www.monographies.ru/92>.
5. Писаренко В.И. Система инновационного гуманитарного образования в техническом ВУЗе : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.И. Писаренко. – Сочи, 2007. – 572 с.
6. Репьев Ю.Г. Инвариантная дидактическая система интерактивного самообучения в инженерном образовании / Ю.Г. Репьев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 11. – С. 10–22.
7. Репьев Ю.Г. Интерактивное самообучение : монография / Ю.Г. Репьев. – М. : Логос, 2004. – 248 с.
8. Родзин С.И. Инноватика в инженерных образовательных программах / С.И. Родзин // Качество. Инновации. Образование. – 2006. – № 3. – С. 13–18.
9. Саєнко Н.В. Теоретичні та методичні засади культурологічної підготовки майбутніх інженерів : монографія / Н.В. Саєнко. – 2-є вид. – Х. : ХНАДУ, 2012. – 336 с.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2014.

Очеретенко С.В. Основные тенденции развития современного высшего инженерного образования

В статье выявлены основные тенденции развития современного высшего инженерного образования, к которым прежде всего относятся: гуманизация; фундаментализация; информатизация; непрерывность; гуманитаризация; повышение эффективности (качества, интенсивности, экономичности); технологизация; массовость. Определено, что в современном инженерной образования происходит переход к системной модели подготовки специалистов, сочетающей в себе квалификационную и компетентностную составляющие. Выяснено, что узкопрофессиональная подготовка выпускников технических вузов уже не соответствует современным требованиям со стороны общества, т.к. выполнение сегодня инженерами своих профессиональных обязанностей предполагает осуществления ими как традиционных, так и инновационных для этой профессии видов деятельности.

Ключевые слова: *высшее инженерное образование, технические вузы, студент, будущие инженеры, основные тенденции, профессиональная подготовка.*

Ocheretenko S. The basic development tendencies of modern higher engineering education

The article is dedicated to the basic development tendencies of modern higher engineering education. It is determined that to these tendencies first of all belonging the following: humanization; fundamentalization; informatization; continuity; humanitarization; increase of efficiency (quality, intensity, economy); technologization; mass character. Besides, certain negative processes are shown in the process of realization of professional preparation of future engineers, the appearance of that is conditioned by the specific of maintenance of

technical education, for example dehumanization and pragmatization that negatively influence on forming of future engineer's personality.

It was defined that in modern an engineer education is derived from the passing to the system model of specialists' preparation that combines in itself qualified and competitive component. It was found out that strictly professional preparation of graduating students of technical institutions of higher learning already does not answer modern requirements from the side of society, in fact carrying-out the modern engineers of the professional duties supposed realization by them not only traditional for this profession types of activity (design-office, technological, research, administrative to and other) but also other types of activity (research and information, marketing, promoter, service, manager's etc.). Therefore training for these companies and organizations should be aimed at developing future engineers of mobile professional, social, humanitarian and personal competences. In addition, an important value acquires formed for the engineers of moral qualities and socially meaningful values so innovative for this profession of kinds.

Key words: *higher engineering education, technical institutions of higher learning, student, future engineers, tendencies, professional preparation.*

РОЛЬ ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ У ФОРМУВАННІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У статті розглянуто проблему формування громадянської позиції майбутніх учителів як одне з провідних завдань сучасної освіти. Розкрито роль викладача вищої школи у формуванні громадянської позиції майбутніх учителів в аксіологічному, гносеологічному та праксеологічному сенсі. Визначено основні вміння та якості, що мають бути покладені в основу громадянської позиції майбутнього вчителя.

Ключові слова: громадянська позиція, майбутній учитель, формування громадянської позиції молоді, викладач вищої школи.

На сьогодні, з огляду на політичну нестабільність, Україна як ніколи потребує активізації процесу розвитку демократичного суспільства. Унаслідок цього перед вищими навчальними закладами постає актуальне завдання – удосконалення процесу громадянського виховання. Саме вищі навчальні заклади є оптимальним середовищем для формування нового покоління молоді – покоління не лише кваліфікованих професіоналів, а й справжніх громадян своєї країни. Отже, в умовах реформування вищої школи одним із провідних завдань викладача є не просто якісна підготовка фахівця-професіонала, а й забезпечення його системою необхідних знань, умінь і навичок для життя в сучасному соціумі, сприяння його моральному та емоційному розвитку, його розвитку як громадянина і, тим самим, формуванню його громадянської позиції. Особливо гостро це завдання постає перед викладачами вищих педагогічних навчальних закладів, адже від професійної підготовки майбутніх учителів, сформованості їх громадянської позиції, соціально-політичної активності, моральних орієнтирів багато в чому залежить доля нашої держави та її соборність.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що вчені активно досліджували у своїх працях різні аспекти формування громадянської позиції. Концептуальні засади громадянського виховання висвітлені в працях В. Андрущенка, І. Беха, М. Боришевського, О. Вишневецького, П. Ігнатенка, О. Киричук, В. Огнев'юка, В. Поплужного, М. Рагозіна, В. Струманського, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, К. Чорної.

Проблема особистості викладача вищої школи цікавила таких учених, як А. Бойко, В. Гриньова, О. Дубасенюк, М. Євтух, С. Золотухіна, І. Зязюн, Н. Кузьміна, В. Лозова, В. Михайловський, О. Мороз, Н. Кичук, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, Г. Троцько та ін.

Важливість формування громадянської зрілості у майбутніх педагогів розкрито в працях Т. Мироненко, Н. Самохіної.

Важливі аспекти формування громадянської позиції молодого покоління досліджували В. Вербицький, П. Волошин, Ю. Завалевський, Н. Косарева.

Загальнотеоретичні основи побудови цілісного навчально-виховного процесу, спрямованого на формування особистості громадянина, наведено в публікаціях А. Бойко, В. Лозової, К. Чорної, Г. Шевченко та ін.

Таким чином, широка зацікавленість учених проблемою формування громадянської позиції студентської молоді та майбутніх учителів зокрема свідчить про її актуальність. Проте аспект сучасного розуміння ролі викладача потребує оновлення та переосмислення. Об'єктивне практичне значення вирішення цієї проблеми як актуального соціального замовлення в умовах гострої політичної кризи зумовило вибір теми дослідження.

Метою статті є розкриття ролі викладача у формуванні громадянської позиції майбутніх учителів.

Перед сучасною освітою як основою соціокультурного становлення молоді сьогодення стоїть актуальне завдання – виховання особистості із сформованою громадянською позицією. Це знайшло своє підтвердження в таких документах: Конституція України, Закони України “Про громадянство України” від 18 січня 2001 р., “Про освіту” від 23 травня 1991 р., Державна національна програма “Освіта” (“Україна XXI століття”). У цих документах визначено роль системи освіти “як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави” [1]. З огляду на це, школа, як осередок громадянської освіти, має дбати про формування в учнів громадянської позиції. У “Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності” визначено громадянську позицію як систему ціннісних і соціальних орієнтацій та настанов, які характеризують людину як громадянина країни та суспільства [3].

Отже, для успішного формування в учнів такої позиції школа має сприяти розвитку важливих громадянських якостей. В. Сухомлинський писав про те, що ідеал громадянина включає такі якості: соціальний оптимізм, вміння дорожити святинями як особистими цінностями та святинями свідомості й серця, розуміння сенсу життя; гармонійна єдність загальної та особистісної гідності; почуття обов'язку як стрижень етичної культури; усвідомлена громадянська позиція, що глибоко переживається. Бути справжньою людиною та громадянином – означає жити правильно, любити дітей, оберігати свою гідність патріота, громадянина, трудівника [4].

Саме тому школа має стати центром демократичної та політичної освіти, формування громадянських компетенцій та політико-правових знань і умінь, виховання гуманності й толерантності, гідності і відповідальності молодих людей за свої рішення і діяльність, обізнаності у своїх правах та обов'язках перед суспільством. У формуванні громадянської позиції учнів пріоритетна роль відведена прояву вчителем власної громадянської позиції у процесі навчання та виховання. Підтвердженням цьому є загальновідомий вислів К. Ушинського, який стверджував, що тільки особистість може виховати справжню особистість.

Слід відзначити, що проблема формування громадянської позиції була в центрі уваги видатних науковців різних часів. Особливо актуально-

сті вона набула в першій половині ХХ ст. Так, наприклад, видатні вітчизняні громадські діячі, письменники і педагоги Леся Українка (1871–1913), Б. Грінченко (1863–1910), С. Васильченко (1878–1932), О. Музиченко (1879–1937) надавали великого значення ролі вчителя у громадянському вихованні й наголошували на необхідності прояву педагогами у своїй професійній діяльності твердої громадянської позиції. Такої самої думки дотримувався і П. Юркевич, який наголошував на тому, що викладач відіграє важливу роль не лише у стінах навчального закладу, а й у всьому суспільстві, тому що він є провідником освіти всього народу [6]. Спираючись на їх думку, можна зробити висновок, що громадянська позиція вчителя виражає його свідоме ставлення до соціальної дійсності, суттєво впливає на його професійну діяльність, оскільки визначає мотивацію й мету діяльності і є провідним чинником впливу на процес формування майбутнього громадянина. Саме тому вищі педагогічні навчальні заклади повинні забезпечити не лише засвоєння майбутніми вчителями професійних знань, умінь та навичок, а й формувати у них громадянську позицію [7].

На сьогодні проблема формування громадянської позиції молоді й ролі викладача в цьому процесі досі залишається актуальною і є предметом наукових досліджень. Сучасні вчені погоджуються з тим, що громадянська позиція є ціннісною вимогою до особистості вчителя (О. Бабакіна, Т. Завгородня, О. Рацул, Н. Нікітіна). Так, В. Кукушин зазначав, що сьогодні вчителю необхідно мати громадянську позицію і бути активним громадянином [2]. Ураховуючи те, що Україна переживає період політичної кризи, роль учителя у громадянському вихованні набуває особливого значення. Так, О. Сухомлинська зазначала, що завдання педагога – навчити любити свою країну навіть у період кризи й нестабільності.

Деякі вчені (Л. Божович, Б. Вульф, О. Киричук, І. Кон та інші) зазначають, що саме юнацький вік є найбільш сприятливим для формування громадянської позиції, оскільки саме тоді відбуваються суттєві психологічні та емоційні зміни, які за умов виховного впливу стають стійкими рисами характеру. Виконання цього важливого завдання значною мірою лягає на плечі викладача, адже від його громадянських та професійних якостей залежатиме рівень громадянської освіти в навчальному закладі [5]. Роль викладача у формуванні особистості, її моральному й соціальному вихованні надзвичайно важлива. Саме викладач завдяки цілеспрямованому планомірному впливу формує систему поглядів і ставлень студента, його поведінку і, таким чином, корегує процес формування громадянської позиції молоді.

З огляду на це, для успішної реалізації у своїй професійній діяльності актуальних завдань громадянського виховання сам викладач повинен володіти:

1. Загальнолюдськими цінностями, демократичними принципами, які повинні становити основу його відносин із студентами.

2. Певним обсягом світоглядних, психолого-педагогічних, політичних, психологічних, науково-методичних знань для здійснення професійної діяльності.

3. Уміннями планування та організації, мобілізації вольових зусиль, здатністю до рефлексії та самоосвіти.

4. Уміннями налагоджувати психологічний контакт, емоційною стійкістю.

5. Готовністю до соціально-політичної діяльності, а отже, здатністю виявляти свою громадянську позицію.

6. Такою професійно-особистісною рисою, як громадянськість, яка є якісним показником сформованості громадянської позиції.

7. Знаннями й усвідомленням власних прав та обов'язків.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що викладач має володіти системою мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних рис, які визначають його соціальну зрілість і забезпечують ефективність здійснення ним громадянського виховання та формування громадянської позиції майбутніх учителів.

В. Сипченко зазначає, що важливість громадянської позиції викладача зумовлена його роллю і місцем у системі формування особистості майбутнього вчителя:

– викладач вищої школи є втіленням і носієм духовної і моральної культури;

– педагогічна діяльність викладача ВНЗ обов'язково морально вмотивована;

– спілкування і взаємодії викладача і студента обов'язково повинні мати високоморальний, гуманний, демократичний характер;

– саме викладач цілісно впливає на особистість студента, що вимагає від нього емпатії, мистецтва оцінювання іншої людини;

– саме викладач має здатність (і повинен її мати) передбачати, оцінювати не тільки моральні наслідки своїх дій, рішень, учинків, експериментів, а й подій, зрушень, реформ, що відбуваються в різних сферах життя країни (соціальній, політичній, освітній тощо).

З огляду на це професійна діяльність викладача вищого педагогічного навчального закладу повинна спрямовуватись на вирішення актуальних проблем з урахуванням гострої соціально-політичної ситуації в нашій країні. Своєю відповідальною працею і власним прикладом викладач має навчити студентів виявляти живий інтерес до подій у країні, зорієнтувати їх в умовах нестабільності, з'ясувати рівень проблеми та її значення, доповнити сформовані знання новими, які необхідні для роз'яснення ситуації. Отже, роль викладача полягає в тому, щоб:

– виховувати у студентів національні та загальнолюдські цінності;

– навчити мислити критично й усвідомлювати відповідальність за свої вчинки;

- формувати моральні чесноти, гуманність, почуття милосердя, здатність до альтруїзму;
- виробляти непримиренність до порушень норм демократичного суспільства;
- виховувати свідоме відповідальне ставлення до своїх обов'язків перед суспільством і державою;
- розвивати емоційну культуру майбутніх учителів;
- розвивати лідерські якості, ініціативність, волю;
- розвивати громадянську свідомість і почуття, а також забезпечення можливості отримання досвіду їх реалізації в діяльності;
- виховувати високий рівень самосвідомості, самоповаги, об'єктивності суджень, готовність приймати рішення й нести за них відповідальність;
- розвивати такі важливі якості, як терпимість, гнучкість, уміння знаходити компроміси, виправляти помилки і приймати різні точки зору.

Саме ці вміння та якості характеризують майбутнього вчителя як громадянина і мають бути покладені в основу його громадянської позиції. Тільки такий учитель буде мати змогу повною мірою реалізувати завдання громадянського виховання у навчально-виховному процесі і, виявляючи громадянську позицію у своїй професійній діяльності, виховувати покоління справжніх громадян і патріотів своєї країни на засадах демократії. На підставі теоретичного аналізу досліджень щодо визначення громадянської позиції, а також ролі викладача у формуванні особистості майбутнього вчителя ми дійшли висновку, що громадянська позиція викладача – це складна інтегративна категорія, яка зумовлюється суспільною роллю професії викладача та специфікою його професійної діяльності.

З аксіологічного погляду роль викладача у формуванні громадянської позиції студентської молоді полягає у формуванні у майбутніх учителів специфічної системи ціннісних орієнтацій і, на їх основі – уподобань та переконань. У результаті цього індивід має характеризуватись особливою позицією стосовно соціальних проблем і стану суспільства загалом, своєї ролі в суспільному процесі, оцінкою своїх та чужих учинків. Схожі думки можна простежити і у таких дослідників, як М. Боришевський, С. Гавриш, О. Киричук. У своїх працях вони наголошували на обов'язковості сформованості національної свідомості та ціннісних орієнтацій особистості. Викладач має прагнути до виховання у студентів почуття патріотизму та громадянськості як якісних показників сформованості громадянської позиції. При цьому викладач має враховувати, що деякі цінності можуть суперечити раніше сформованим або бути не зовсім актуальними для студентської молоді.

З гносеологічного погляду функція педагога полягає в тому, щоб студенти засвоїли ті знання, які їм знадобляться для самореалізації у громадянському суспільстві. У цьому сенсі педагоги мають сформувати особливий світогляд, здатність до аналізу ситуацій з громадянської позиції для реалізації в майбутньому студентами своїх прав і свобод. До комплексу та-

ких знань входять поняття демократії, справедливості, патріотизму, громадянськості та громадянських прав, а також знання історичних і сучасних подій у державі та світі.

Різні вчені, зокрема О. Вишневський, розглядали педагогічну діяльність із формування громадянської позиції у праксеологічному сенсі. Аналіз їх досліджень свідчить, що ця діяльність полягає у формуванні навичок, пов'язаних зі здатністю майбутніх учителів ефективно взаємодіяти з іншими в публічній сфері та демонструвати при виконанні своїх професійних обов'язків солідарність і зацікавленість у вирішенні соціальних проблем.

Висновки. Отже, роль викладача вищого педагогічного закладу полягає в тому, що він має сумлінно викладати свою навчальну дисципліну, формуючи у цьому процесі світогляд студентів, систему їх моральних цінностей та навчаючи критично мислити, що є надзвичайно важливим в умовах сьогодення. Його діяльність у тісній співпраці з усім педагогічним колективом має бути спрямована на формування справжнього професіонала і свідомого громадянина. В умовах політичної кризи, яка стала причиною роз'єднаності населення та похитнула демократичні принципи суспільства, лише плідні зусилля викладачів гуманітарного та природничо-наукового циклів здатні вивести особистість студента на рівень громадянина і навчити виявляти правильну громадянську позицію.

У подальших дослідженнях плануємо дослідити мотиви самовиховання громадянської позиції у студентської молоді.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття"). – К., 1994. – С. 6.
2. Кукушкин В.С. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. Серия "Педагогическое образование". – Ростов н/Д. : Издательский центр "МарТ", 2002. – 224 с.
3. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
4. Сухомлинський В.О. Як виховати справжню людину. – Т. 2. – К. : Рад. шк., 1976.
5. Шестопалюк О. Громадянська освіта як фактор формування громадянських компетентностей сучасної молоді / О. Шестопалюк // Рідна школа. – 2010. – № 3. – С. 33 – 35.
6. Юркевич П.Д. Курс общей педагогики с приложениями / П.Д. Юркевич. – М. : Типограф. Грачева и К, 1869. – 404 с.
7. Handbook of Teacher Training in Europe: Issues and Trends / ed. by M. Galton and B. Moon. – The Council of Europe and Devid Fulton Ltd, 1994. – 228 p.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2014.

Павленко М.А. Роль преподавателя высшей школы в формировании гражданской позиции будущих учителей

В статье рассмотрена проблема формирования гражданской позиции будущих учителей как одна из ведущих задач современного образования. Раскрыта роль преподавателя высшей школы в формировании гражданской позиции будущих учителей в аксиологическом, гносеологическом и праксеологическом смысле. Определены основные умения и качества, которые должны быть положены в основу гражданской позиции будущего учителя.

Ключевые слова: гражданская позиция, будущий учитель, формирование гражданской позиции молодежи, преподаватель высшей школы.

Pavlenko M. The role of a high school teacher in the formation of civic future teachers

The article considers the problem of formation of citizenship of future teachers as one of the leading problems of modern education. The role of high school teacher in the formation of citizenship of future teachers is under consideration in axiological, epistemological and praxeological sense. The priority role in shaping citizenship is given to teachers. So, the basic requirements to the personality of teacher were highlights. The teacher should have a system of motives, knowledge, skills, personality traits that define its social maturity and ensure the effectiveness of the exercise of civic education and civic formation of future teachers. The main tasks of a teacher of high school include:

- *To educate students in the national and universal values;*
- *To learn to think critically and be aware of the responsibility for their actions;*
- *Shape the moral virtues, humanity, sense of compassion, the ability to altruism; - Produce uncompromising attitude to violations of democratic society;*
- *Knowingly responsible attitude to their duties towards society and the state;*
- *Develop the emotional culture of future teachers;*
- *Develop leadership skills, initiative, will;*
- *Develop civic consciousness and feelings, as well as providing opportunities to gain experience in their implementation activities;*
- *Training of high level of self-awareness, self-respect, objectivity judgments educate willingness to make decisions and take responsibility for them;*
- *Develop important qualities such as patience, flexibility, ability to compromise, ability to correct mistakes and accept different points of view.*

It has been determined that the citizenship of teacher is a complex integrative category which is predetermined by social role of the teaching profession and the specifics of his profession.

The conclusions stated that the teacher of higher educational institutions must diligently teach his academic discipline, creating in this process the world view of students, a system of their moral values and taught them to think critically, because this is extremely important in today's conditions. His work in close collaboration with the entire teaching staff should be directed to the formation of a true professional and informed citizen. In a political crisis that has caused the fragmentation of our nation and shaken the democratic principles of society only fruitful efforts of teachers of humanitarian and science cycles can bring the personality of student to the level of citizen and to teach him to show the right citizenship.

Key words: *Citizenship, future teachers, formation of youth' citizenship, teacher of high school.*

СИСТЕМА ПРИНЦИПІВ ТА ЗАКОНОМІРНОСТЕЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті з психолого-педагогічних позицій висвітлено принципи та закономірності студентського самоврядування, врахування яких дає можливість проводити детальніший аналіз діяльності студентів, ніж це зазвичай робиться у вищій школі, допомагати і студентам, і педагогам у практичній діяльності студентського самоврядування, визначати шляхи і способи удосконалення змісту, форм і методів студентського самоврядування.

Ключові слова: студентське самоврядування, принципи, закономірності, діяльність.

Утвердження України як демократичної держави є водночас духовним, політичним, соціальним і культурним утвердженням громадян, здатних керуватись не суб'єктивними інтересами, не ідеологією певної групи людей, а визнати лише одну ідеологію – Конституцію, Основний Закон України, незалежної й суверенної держави.

У сучасних законодавчих та науково-методичних документах Міністерства освіти і науки України студентське самоврядування розглядається як конкретне розширення громадського самоврядування у вищих навчальних закладах, як право, яке гарантується державою, самостійно або через представницькі органи вирішувати питання, належні до компетенції студентського самоврядування.

Нові підходи до студентського самоврядування мають забезпечити переорієнтацію освітньо-виховного процесу як розвитку творчих потенцій та соціальної активності студентської молоді, інтеграції України в Європейське співтовариство.

За принципами Болонського процесу студентське самоврядування за своїми ціннісними орієнтаціями розглядається як найбільш активна форма виявлення потенційних лідерів, формування майбутньої еліти, як один із важливих чинників розвитку і демократизації усіх сфер суспільства.

У вітчизняному досвіді система діяльності студентського самоврядування у вищих навчальних закладах тільки-но почала змінюватись, реагуючи на нові умови та потреби життя. Проте можливості студентського самоврядування з виховання громадянських якостей студентів ще не використовуються в повному обсязі. Проголошення декларацій про студентське самоврядування та реальний його стан в окремих навчальних закладах не завжди збігаються. Саме цим пояснюється підвищена увага науковців, педагогів, влади до проблеми студентського самоврядування.

На основі вивчення й аналізу наукової літератури ми дійшли висновку, що студентське самоврядування – генетично більш ранній рівень цивільного,

місцевого самоврядування, своєрідне джерело виховання самостійності та самоактуалізації особистості, її творчої активності і самосвідомості, найважливіший засіб формування умінь і навичок управлінської культури в процесі конкретних видів діяльності, реалізації громадянських прав і обов'язків.

Студентське самоврядування – це та основа, що здатна “зміцнити демократичні основи громадянського суспільства і прискорити його розвиток” [3, с. 23].

Студентське самоврядування – це діяльність, за допомогою якої максимально виявляються і реалізуються творчі здібності студентів, формуються моральні якості, підвищується ініціатива кожного за результати своєї праці [5, с. 99]. Саме в діяльності студентського самоврядування закони управління і закономірності виховання набувають особливої, своєрідної специфіки.

Мета статті – розкрити та усвідомити систему принципів формування та закономірностей діяльності студентського самоврядування.

Раціональна дія студентського самоврядування можлива тільки на чітко науковій методологічній основі, якою є система принципів формування організаційних структур. Основними принципами формування організаційних структур є первинність функцій і вторинність структури, єдність мети, простота організаційної структури, оптимальність норми і форм управління, принципи зворотнього зв'язку. Перелічені принципи взаємопов'язані та взаємозумовлені. Кожен з них має самостійне значення, але тільки їх доцільне використання забезпечує результативність органів студентського самоврядування.

До загальних принципів управління належать: колегіальність у прийнятті рішень і персональна відповідальність, гуманність, ефективність, погодженість дій суб'єкта й об'єкта управління, відповідність форм, методів і засобів вимогам управління, самодіяльність.

Для чіткої організації діяльності учнівського самоврядування необхідні знання і володіння організаційно-методичними принципами управління, до яких належать:

- регулярна почергова змінюваність робочих органів самоврядування (суб'єкта управління);
- розширення реальних прав і повноважень органів самоврядування;
- доброзичлива вимогливість;
- конкретизація колективних творчих справ (КТС);
- диференціація та індивідуалізація (створення умов для повного прояву і розвитку здібностей кожного).

Принцип регулярної почергової змінюваності вимагає, щоб усі члени колективу пройшли школу управління і виконавчості, незалежно від успішності, міжособистісних відносин, становища в колективі.

Реалізувати принцип регулярної почергової змінюваності виборних органів, безперечно, нелегко. Однак при чітко налагодженій системі діяльності учнівського самоврядування труднощі ці мають тимчасовий характер.

Принцип розширення повноважень у самоврядуванні апробований у педагогічній діяльності А.С. Макаренка, який мав “завжди прямо чудових командирів” і раду, “яка ніколи як ціле не припиняла своєї діяльності і не виходила у відставку”.

Принцип конкретизації справи дає змогу циклічно включати учнів і до різних видів самоврядування. Доброзичлива вимогливість – одна з найважливіших проблем педагогіки співробітництва. Справжнє самоврядування неможливе з позиції сили, авторитету, недоброзичливості, волюнтаризму, недовіри.

У деяких випадках ігнорування принципу доброзичливої вимогливості призводить до конфліктних ситуацій, розладжування системи діяльності учнівського самоврядування.

Справжнє самоврядування можуть здійснювати тільки одухотворені, вільні від принижень і образ особистості.

Але тут виникає питання: “Чому далеко не всі педагоги, а разом з ними й студенти, обрані до органів студентського самоврядування, на ділі не дотримуються принципу доброзичливої вимоги?”

Аналіз сучасної літератури з проблем управління, спостереження за діяльністю педагогів свідчать, що основною причиною є відсутність терпіння, такту, готовності до роботи з органами самоврядування, що для сучасного етапу розвитку суспільства і вищої школи абсолютно не підходить [1, с. 45; 5, с. 68].

Тут потрібно нове педагогічне мислення сотень тисяч практичних працівників, їхня власна активність.

Сучасність підказує кілька шляхів вирішення проблеми. Перший припускає творчий розвиток методологічних і методичних принципів і нових технологій у межах сформованих організаційних форм самоврядування. Другий – у режимі пошуку нових ідей. І хоча в педагогіці нова ідея – рід достатньо рідкісна, все-таки орієнтири пошуку актуальних ідей зрозумілі. Це демократизм, гуманізм, свобода.

Зміст діяльності студентського самоврядування вимагає максимальних знань і творчих здібностей, політичної зрілості й управлінської майстерності, щоб не перетворити його на гру або експериментування. Студентське самоврядування – справа серйозна.

Зміст діяльності самоврядування жодною мірою не можна підмінювати змістом організацій, гуртковою і клубною роботою, роботою адміністрації. Студентське самоврядування не може управляти вищим навчальним закладом замість ректора, давати систему знань замість педагогів.

Зміст діяльності визначається трьома обставинами: якісною і кількісною визначеністю, повнотою та життєвою необхідністю, доступністю й результативністю.

Основою реального існування студентського самоврядування є його правомірність. Відсутність реальних прав і гарантій – основна причина формалізації його діяльності. Широке обговорення в пресі прав самоврядування свідчить, що надання прав впливати на формування навчальних

планів і програм, обов'язкових навчальних предметів, вимагати від адміністрації ВНЗ нормальних умов для функціонування самоврядування, брати участь у конкурсах на заміщення посад тощо відлякує навіть тих педагогів, які виступають за педагогіку співробітництва.

Стійкий стереотип цього несприйняття – наслідок суб'єктивного ставлення педагогів до ролі й сутності самоврядування, командного й адміністративного стилю роботи; нерозуміння виховної необхідності студентського самоврядування в житті школи; породження ряду суперечностей між сутністю студентського самоврядування і способами педагогічної взаємодії, між сформованим у шкільній практиці досвідом організації самоврядування і нових вимог суспільства. Причиною цього є інерція практичного педагогічного досвіду, яка стала перешкодою на шляху між формами, методами і змістом діяльності студентського самоврядування, в результаті чого зміст відстав від форм і методів (або було замінено тільки форму), породив одноманітність між процесом нагромадження наукою і практикою нових знань про студентське самоврядування і відставання студентів в оволодінні цими знаннями і досвідом; між завданнями, що покликані вирішувати самоврядування, і можливостями, які обмежують його діяльність у вирішенні цих завдань.

Ці суперечності не вичерпують себе протягом усього періоду діяльності самоврядування, хоча на певному етапі вони знімаються збагаченням досвідом студентів, розвитком їхньої потреби в самоврядуванні, ускладненням виконуваних управлінських функцій [1, с. 53–54].

Розвиток самоврядування припиняється, практика школи доводить, що перед цією формою управління не ставляться і нею не розв'язуються нові, складніші завдання. Тому підготовка до самоврядування має постійно оновлюватися, а завдання – ускладнюватися. Через це вимоги, що зростають, знову будуть суперечливими, але вже з наявністю нових мотивів і способів, що недостатні для виконання нових завдань.

До суперечностей належить і невідповідність між можливостями членів виборних органів самоврядування і їхніми домаганнями, схильностями і здібностями. Діяльність студентського самоврядування ускладнюють також суперечності між функціями виконавця й учасника прийнятого рішення, які можна висловити формулою: “Рада є – справи немає!”. Подолати їх можна лише на основі конкретних функціональних обов'язків учасників.

На основі аналізу природи, змісту, цілей, завдань і специфіки нагромадженого педагогічного досвіду можна стверджувати, що в діяльності студентського самоврядування виявляються загальні закономірності управління складними динамічними процесами виховання і навчання, а також соціально-психологічні, психолого-фізіологічні. Усі вони перебувають у достатньо складній взаємодії, а власне закономірностей студентського самоврядування в чистому вигляді немає.

Однак, розглядаючи студентське самоврядування як складову процесу виховання й управління, ми виокремлюємо такі закономірності, властиві вищезгаданим процесам і діяльності самоврядування: залежність діяльності від сукупності суб'єктивних і об'єктивних чинників і умов сус-

пільного середовища; єдність і взаємозв'язок діяльності й розвитку особистості; взаємозумовленість діяльності і спілкування, самодіяльності, самостійності та активності особистості.

Розгляд діяльності студентського самоврядування в єдності із загальними закономірностями і принципами, що впливають із цих закономірностей і слугують надійними орієнтирами виховної практики, дає змогу визначити методичні принципи організації діяльності студентського самоврядування. Дотримуючись цих принципів, можна виявити й деякі специфічні (окремі) педагогічні закономірності.

Пізнання педагогічних закономірностей – перспективний напрям наукового обґрунтування виховних можливостей студентського самоврядування і шляхів його розвитку в умовах становлення правової держави і демократизації школи. Діяльність студентського самоврядування, як і будь-яка діяльність, ґрунтується не тільки на законах педагогіки й управління, а й на загальних соціальних законах: єдності і боротьби протилежностей, кількісних і якісних змін, заперечення, відповідності продуктивних сил виробничим відносинам і рівневі розвитку продуктивних сил.

Положення про те, що діалектична єдність припускає виявлення необхідного зв'язку явищ, має безпосередній стосунок до діяльності, студентського самоврядування: єдність і взаємозв'язок чинників, які впливають на діяльність самоврядування, його розвиток і вдосконалення, не може бути досягнуто простою сумою “додавання сил” (воно може бути лише результатом їхньої взаємодії на чіткій цільовій основі).

Самоврядування як процес не є набором якихось абстракцій. Воно припускає наявність єдиної спільної мети і суб'єкта, й об'єкта управління, залежність результативності та інтенсивності діяльності від поставленої мети. Отже, чим цілеспрямованіші й доцільніші види самоврядування, тим воно інтенсивніше, ефективніше і результативніше.

Самоврядування немислиме без конкретних повноважень органів і сфери їхньої діяльності. Звідси випливає, що, чим конкретніші повноваження органів самоврядування і визначена сфера їхньої діяльності, тим вищий результат. Тут можна помітити ще одну закономірність: чим ширша взаємодія студентського самоврядування з іншими видами самоврядування, тим результативніша й інтенсивніша його діяльність.

У правовій демократичній державі головними вимогами до особистості стають громадянська відповідальність, соціальна активність, самостійність. Отже, вся діяльність студентського самоврядування має бути спрямована на формування у студентів умінь і навичок самоврядування, управлінської і політичної культури.

Діяльність цієї форми управління передбачає особисту і колективну відповідальність за прийняті рішення та їхнє виконання. Ця вимога найуспішніше реалізується за умови врахування можливостей і здібностей, мотивів і потреб участі студентів у діяльності самоврядування, рівня їхньої готовності до виконання управлінських функцій. Отже, чим вищий рівень готовності, потреби в діяльності у студентів самоврядування, тим від-

повідальніше вони ставляться до прийнятих органами самоврядування рішень, сумлінніше виконують їх.

Діяльність студентського самоврядування припускає багатогранне і багатобічне спілкування, яке дає змогу кожному відчувати свою значущість і необхідність, неповторність та оригінальність, знайти своє місце в колективі й одержати задоволення від участі в колективних справах. І чим сприятливіше спілкування між членами колективу, організаторами, виконавцями, тим ефективніша й результативніша діяльність студентського самоврядування.

В умовах демократизації життя школи колективні й особистісні відносини набувають нового змісту. Тому, чим змістовнішими будуть колективні й особистісні відносини, товариська турбота і творчі справи, тим багатшими і яскравішими будуть демократичні цінності, що набуваються в діяльності студентського самоврядування.

Аналіз сформованого на сьогодні досвіду студентського самоврядування свідчить про прямо пропорційну залежність його діяльності від знання закономірностей і принципів самоврядування, умінь і навичок прийняття рішень і організації їх виконання.

Саме знання закономірностей і принципів самоврядування дає можливість виявити суттєве й необхідне, найбільш загальне та стійке, пов'язувати виявлене з педагогічними процесами і явищами, визначати шляхи і способи удосконалення змісту, форм і методів студентського самоврядування.

Недооцінювання або незнання закономірностей і принципів негативно позначається як на діяльності самоврядування, так і на процесі виховання. Але в наукових публікаціях і посібниках з проблем самоврядування питання про єдність і взаємозв'язок закономірностей і принципів його діяльності навіть не порушувалося.

У деяких працях, де відзначається взаємозв'язок законів виховання і принципів виховної діяльності автори, як правило, виділяють тільки залежність самоврядування від педагогічного управління і потім переходять до опису принципів, що характеризують процес виховання. Саме цим певною мірою можна пояснити помилки, що допускаються в практиці роботи з організації діяльності учнівського і студентського самоврядування.

Тому, на нашу думку, необґрунтованим є скептицизм окремих дослідників і практиків, які вважають проблему принципів і закономірностей самоврядування надуманою і нічого не значущою в шкільній практиці. Ми переконані, що без чіткої основи, твердого фундаменту ніяке самоврядування неможливе.

Висновки. Сучасний етап розвитку суспільства створює оптимальні умови для удосконалення системи діяльності студентського самоврядування, докорінної зміни ставлення до самоврядування студентів, перетворення його з органу при керівництві вищого навчального закладу на пріоритетний засіб демократизації особистості, сучасні підходи до розуміння сутності студентського самоврядування дають можливість пере-

осмислення традиційно сформованих та наявних уявлень про студентське самоврядування як невід'ємної складової демократизації вищої школи.

Список використаної літератури

1. Аносов І.П. Соціально-педагогічні основи студентського самоврядування як джерела демократизації вищої школи (управлінський аспект) / І.П. Аносов, В.М. Приходько, М.І. Приходько. – Мелітополь : ТОВ “Видавничий будинок ММД”, 2008. – 196 с.
2. Про вищу освіту : Закон України // Освіта в Україні. Нормативна база. – 3-є вид., змін. та доп. – К. : КНТ, 2007. – С. 41–94.
3. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – С. 5–24.
4. Положення про студентське самоврядування у вищих навчальних закладах // Інформаційний вісник. – 2002. – № 7. – С. 98–100.
5. Приходько М.І. Учнівське самоврядування в сучасному вимірі / М.І. Приходько // Управління школою. – Вип. 3(63). – Х. : Основа, 2008. – 176 с.
6. Приходько М.І. Громадянськість як соціальна цінність самоуправління студентів вищих навчальних закладів Канади / М.І. Приходько, І.В. Василенко // Социальные технологии: Актуальные проблемы теории и практики : международный межвузовский сборник научных работ. – К. ; М. ; О. ; Запорожье, 2004. – Вып. 22. – С. 245–255.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2014.

Приходько Н.И. Система принципов и закономерностей деятельности студенческого самоуправления

В статье с психолого-педагогических позиций освещаются принципы и закономерности студенческого самоуправления, учет которых дает возможность проводить более детальный анализ деятельности студентов, преподавателей, чем это обычно делается в высшей школе, помогать и студентам, и педагогам в практической деятельности студенческого самоуправления, определять пути и способы усовершенствования содержания, форм и методов студенческого самоуправления.

Ключевые слова: студенческое самоуправление, принципы, закономерности, деятельность.

Prikhod'ko M. System of principles and conformities to law of activity of student self-government

In the article from psikhologo-pedagogical positions principles and conformities to law of student self-government, the account of which is given by possibility to conduct pain the detailed analysis of activity of students, light up, than it is usually done in more high school, to help and students, and teachers, in practical activity of student self-government, to determine ways and methods of improvement of maintenance, forms and methods of student self-government.

Near student self-government of mayut' to provide the new going pereorientaciyu educationally educate to the process as development of creative potencies and social aktivnosti of student young people, integrations of Ukraine in the European concord. After principles of Bolonskogo of process student self-government after the valued orientations is examined as the most active form of exposure of potential leaders, forming of future elite, as one of important factors of development and democratization of all spheres.

Student self-government is carried out during educational-educate to the process in higher educational establishments for the sake of more complete and comprehensive development of personality of student, realization of him, constitutional rights and interests. The questions of social'no-pobutovogo and cultural life belong to jurisdiction of student self-government.

Key words: student self-government, principles, conformities to law, activity.

ІНТЕНСИФІКАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті обґрунтовано необхідність інтенсифікації навчання у вищій школі та висвітлено практичні аспекти його реалізації. У ході аналізу публікацій запропоновано авторське визначення поняття “інтенсифікація навчального процесу”. Навчальний процес розглянуто як діяльність викладачів і студентів, а також їх взаємодія на лекціях, практичних лабораторних заняттях, консультаціях і контрольних заходах. Встановлено, що ІТ дають змогу швидко реалізувати передачу та засвоєння системи знань і вмінь.

Ключові слова: інтенсифікація, навчальний процес, інтенсифікація навчального процесу, інформаційні технології, взаємодія, самостійна робота, аудиторні заняття, методична робота, навчальна діяльність.

На сучасному етапі спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань і вмінь, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінним, а в деяких випадках навіть стає меншим. Тому підвищення ефективності навчального процесу стає нагальною потребою сучасної вищої освіти, яка зумовлена не тільки необхідністю засвоєння великого обсягу знань в обмежений час, а й спрямована на пошук нових педагогічних прийомів, завдяки яким підвищується пізнавальна активність, мотивація навчання, самостійність в оволодінні знаннями, можливість прискореного засвоєння дисциплін. Отже, інтенсифікація навчального процесу на сучасному етапі розвитку України стає суттєвою проблемою професійної підготовки майбутніх фахівців, яка відповідає вимогам основних документів України про освіту. Педагогічні основи інтенсифікації навчання закладені в працях А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, С. Гончаренка, А. Дистервега, А. Кузьмінського, І. Лернера, М. Махмутова, О. Мороза, М. Скаткіна, С. Сисоевої та ін.

Сучасні дослідники дуже часто засобами інтенсифікації педагогічного процесу називають інформаційні технології (ІТ). Це висвітлено в публікаціях Т. Жижко [3], Г. Зайчук [4], М. Кадемії [5], Н. Очеретної [8] та ін. Це безперечний факт, оскільки інтенсифікація можлива за умови використання досягнень сучасної науки, а ІТ одні з таких надбань.

Незважаючи на актуальність проблеми інтенсифікації навчального процесу, питанню комплексного використання інформаційних технологій як засобів прискорення навчального процесу у вищому навчальному закладі (ВНЗ), на жаль, не приділяється достатньої уваги.

Мета статті – визначення сутності поняття інтенсифікації навчального процесу у вищій школі та аналіз можливостей інформаційних технологій для її реалізації.

У вивченні проблеми інтенсифікації навчання простежуються три напрями:

1) теоретико-методологічний – розглядаються загальні питання підвищення продуктивності педагогічного процесу (С. Архангельський, Ю. Бабанський, С. Гончаренко, В. Кузьмінський, О. Мороз та ін.);

2) дидактичний – пов'язаний з пошуком ефективних форм, методів і засобів навчання (А. Алексюк, В. Беспалько, В. Биков, В. Бондар, Ю. Машбиць, П. Підкасистий та ін.);

3) психологічний – ґрунтується на особливостях активізації механізмів сприйняття, мислення, розуміння, пізнавальної діяльності (Б. Ананьєв, Г. Балл, В. Вергасов, П. Гальперін, Н. Талізїна та ін.).

Інформаційні технології ми вважаємо ефективними засобами, які активізують пізнавальну діяльність майбутніх фахівців.

Докладно розглянемо дефініцію “інтенсифікація навчального процесу” на основі аналізу публікацій. Інтенсифікація – посилення, збільшення продуктивності, напруженості певного процесу [2, с. 502]. Поняття “навчальний процес” є одним із центральних у педагогіці й розглядається як “... система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння, спрямовані на досягнення цілей навчання й виховання” [9, с. 223]. Згідно з визначенням Ю. Бабанського, інтенсифікація навчального процесу – це підвищення продуктивності праці вчителя та учня на кожен одиницю часу, яке можливе за умов обрання оптимальних варіантів навчання [1, с. 380]. Сучасна педагогіка розглядає інтенсифікацію, як процес, що “...передбачає досягнення у навчанні бажаних результатів за рахунок якісних факторів, тобто за рахунок напруження розумових можливостей особистості” [6, с. 89].

Дисертаційні роботи останніх років докладно розглядають питання інтенсифікації навчального процесу у вищій школі (Т. Жижко, Л. Колток, О. Павлової та ін.). Так, Т. Жижко вважає, що інтенсифікація навчального процесу “...як продуктивний спосіб підвищення професійної підготовки передбачає досягнення бажаних результатів за рахунок зміни якісних чинників... шляхом напруження внутрішніх інтелектуальних сил особистості в процесі пізнавальної діяльності” [3, с. 2]. Інтенсифікацію навчального процесу О. Павлова розглядає як відповідну послідовність взаємопов'язаних і взаємозумовлених науково обґрунтованих етапів і процедур, що призводить до активізації самостійної діяльності студентів, розвиненню інтересу до дисциплін, що вивчаються, і підвищення якості знань [7, с. 11].

Наведені визначення свідчать про розгляд цієї дефініції лише в площині прискорення діяльності осіб, які навчаються. І тільки у визначенні Ю. Бабанського простежується чітке розуміння ролі інтенсифікації в діяльності всіх учасників навчального процесу. Дуже важливим аспектом навчального процесу у вищій школі є якісна підготовка фахівця. Отже, інтенсифікація навчального процесу у ВНЗ – це підвищення продуктивності

взаємопов'язаної діяльності студентів і викладачів, яке передбачає якісну підготовку фахівців у визначені навчальним планом терміни.

Діяльність студента здійснюється на заняттях в аудиторії та в ході самостійної роботи (СРС), для навчального процесу важливі методична й навчальна робота викладача. Головну роль у підготовці фахівців відіграють лекції, практичні і лабораторні заняття, консультації, контрольні заходи. Саме на них спирається взаємодія викладання й учіння.

Розглянемо процес взаємодії викладача зі студентами на основі використання інформаційних технологій.

Зменшення годин лекційних занять в умовах упровадження кредитно-модульної системи організації навчання спонукає викладача до підвищення ефективності використання лекційного часу. Упровадження ІТ для проведення лекцій характеризується використанням мультимедійних презентацій для супроводження викладу теоретичного матеріалу та електронних лекцій.

Наш досвід свідчить, що лекцію можна інтенсифікувати шляхом використання презентаційних матеріалів. Слайди презентації доповнюють вербальну інформацію, збільшують обсяг матеріалу за рахунок подання його в структурованому вигляді (схеми, графіки, таблиці, ілюстрації, опорні конспекти тощо), ілюструють процес або явище, демонструють послідовність виконання дій. Супроводження лекцій презентаційними матеріалами робить їх більш наочними, концентрує увагу завдяки візуальному поданню матеріалу, стимулює запам'ятовування матеріалу, збільшує обсяг викладу навчальної інформації.

Можливість заощадити час лекцій надає використання електронних лекцій, які подаються у форматі web-документа. Ці ресурси мають зручну структуру, можливості навігації та пошуку інформації, характеризуються логічною системою подання теоретичного матеріалу з виділенням основних термінів і положень, відрізняються доступністю для розуміння наявного в них матеріалу. Електронні лекції дають змогу перенести вивчення нескладного (однак дуже важливого) теоретичного матеріалу в площину самостійної роботи студента.

Сутність позитивного ефекту ІТ при проведенні лекцій полягає в реалізації принципу наочності, збільшенні обсягу засвоєного матеріалу, стимулюванні свідомого засвоєння сутності явищ і процесів, концентрації уваги завдяки візуальній різноманітності, заощадженні часу, підвищенні якості викладу теоретичних відомостей. Використання електронних лекцій та мультимедійних презентаційних матеріалів одночасно інтенсифікує роботу викладача, оскільки розроблені матеріали швидко поновлюються, доповнюються та вдосконалюються.

З метою прискорення практичних і лабораторних занять інформаційні технології застосовують для доведення до студентів завдань і методичних рекомендацій, подання ситуацій для вирішення їх активними метода-

ми й виконання обчислень при розв'язанні математичних, фізичних, хімічних та інших задач.

Завдання до практичних і лабораторних занять завдяки використанню інформаційних технологій подаються у форматі web-документів. Ці електронні ресурси містять завдання й можуть залежно від специфіки дисципліни містити алгоритми розв'язання задач, приклади їх вирішення, методичні рекомендації, контрольні та проблемні запитання. Завдяки їм студенти заздалегідь ознайомлюються із завданнями, відпрацьовують деякі навички в межах самостійної роботи, готують відповіді на запитання. Зазвичай ці комп'ютерні системи мають інтерактивний характер, що активізує всі види діяльності студентів і прискорює процес засвоєння ними матеріалу.

Ще одним досить складним для навчання аспектом є ознайомлення майбутніх фахівців із ситуацією, яка вирішується за допомогою активних методів (мозковий штурм або case-study). Краще подавати її за допомогою інформаційних технологій: у вигляді таблиць, схем, рисунків, графіків, діаграм, аудіо- або відеофайлів. Так, студенти-психологи з метою вивчення методів виходу з конфлікту можуть ознайомитися із ситуацією наочно (на основі відеофрагмента), а потім пропонувати способи вирішення проблеми. Фактологічний матеріал до економічних ситуацій доречно ілюструвати за допомогою діаграм і графіків (наприклад, за допомогою слайдів), що додає наочності ситуації, яка розглядається. Якщо в процесі роботи над кейсом застосовувати комплекс інтерактивних засобів навчання (інтерактивна дошка, інтерактивна графічна панель, планшет та інтерактивний пульт), то це надасть можливість організувати швидку групову роботу студентів, яка принципово важлива для успішної діяльності в багатьох галузях. Результати, отримані в ході використання інтерактивних засобів, зберігаються в електронному вигляді, і в подальшому викладач зможе на основі цих даних швидко вдосконалювати існуючі та розробляти нові завдання, поновлювати ілюстративні матеріали, вносити зміни в методику проведення занять тощо.

Обчислення в задачах можна виконувати за допомогою калькулятора, однак найбільшою точністю та швидкістю розрахунків відрізняються спеціалізовані математичні пакети. Саме тому з метою заощадження часу для розв'язання таких задач найкраще застосовувати спеціальні додатки. Також не слід нехтувати розв'язанням задач на дошці, оскільки це сприяє розвитку практичних умінь і навичок. Для таких занять розробляють мультимедійні матеріали, які дають змогу подати формулювання задачі та процес її розв'язання. У такому разі можна порівнювати обчислення на дошці з матеріалами, на слайдах і не витратити час на перевірку.

Отже, використання ІТ для проведення практичних занять вносить такі переваги в навчальний процес: економія часу на поданні навчальних матеріалів, поява можливості розв'язання більшої кількості задач, занурення студентів у професійну діяльність, доступність матеріалів у будь-

який зручний для студента час, переведення деяких питань на самостійне вивчення, реалізація індивідуальної траєкторії навчання. ІТ в процесі реалізації цих організаційних форм значно розширюють можливості професійної діяльності викладачів: на заняттях не витрачається зайвий час на побудову схем і запис формул, графічний матеріал максимально відповідає реальності; у методичній роботі педагог постійно поновлює зміст навчальної дисципліни за рахунок створення й використання нових компонентів.

Дуже важливою формою взаємодії викладача зі студентами є також консультація, яку не обов'язково проводити при очній зустрічі. Річ у тому, що сучасні технології зв'язку дають змогу допомагати майбутнім фахівцям у синхронному (on-line) та асинхронному (off-line) режимах.

Реалізацію допомоги викладача в синхронному режимі можна виконувати за допомогою технологій Skype, IRC. Skype та IRC технології, які надають можливість брати участь у спілкуванні не тільки двом співрозмовникам (викладачу і студенту), а й цілій групі. Skype має унікальні перспективи для ознайомлення студентів з діями в середовищі незнайомого пакета програм під час вивчення дисциплін "Інформатика", "Математичні методи", "Управління проектами" тощо завдяки можливості "Демонстрація екрана". Якщо консультацію проводили у формі обміну текстовими повідомленнями, то студенти завжди зможуть повернутися до цього тексту.

Електронна пошта може бути використана для невербального спілкування учасників навчального процесу й пересилання навчально-методичних матеріалів. Важливою властивістю електронної пошти, привабливою для освіти, є можливість реалізації асинхронного обміну інформацією. Щоб використовувати електронну пошту, досить засвоїти декілька команд поштового клієнта для відправки, прийому й обробки інформації. Важливою особливістю електронної пошти є можливість розсилати одне повідомлення великій кількості адресатів і розсилка файлів.

Застосування ІТ для проведення консультацій має позитивне значення: можна допомагати студентам, які з поважних причин не можуть прийти на консультацію (хвороба, проживання в іншому місті тощо), можливість повернутися до текстового діалогу з метою повторення, швидке доведення навчальних матеріалів до студентів. Використання технологій комп'ютерного зв'язку дає викладачу змогу швидко поновлювати інформацію, яка обговорювалася в процесі консультування, а тому не повертатися до неї наступного разу. Це, безперечно, інтенсифікує його роботу. Крім того, педагог удосконалює свої навички роботи із системами комп'ютерного зв'язку.

Проведення контрольних та підсумкових робіт можливе завдяки використанню комп'ютерів. Застосування комп'ютерної мережі дає змогу одночасної перевірки знань у достатньої кількості студентів. Програми, призначені для комп'ютерного тестування, надають можливість ввести обмеження на час проведення контролю знань. Це, безумовно, дає змогу заощадити час на проведенні контрольних заходів. Перевагою комп'ю-

терного тестування є стандартизованість завдань і відсутність суб'єктивізму при оцінюванні. До того ж ці програми забезпечують постійний контроль за перебігом процесу навчання без участі викладача.

Позитивні аспекти використання інформаційних технологій для проведення контрольних заходів пов'язані з прискоренням процедури проведення контролю знань та виставлення оцінки, постійного зберігання результатів тестування, використання тестів студентами для самоконтролю й підготовки до всіх видів контролю знань. Використання ІТ для контрольних заходів інтенсифікують діяльність викладачів, оскільки зменшуються витрати часу на перевірку й оцінювання студентів, пришвидшується розробка нових та поновлення існуючих тестів, оперативно отримується інформація про складність завдань, здійснюється швидкий доступ до результатів тестування.

Самостійна робота студента полягає в підготовці до занять та у виконанні різноманітних індивідуальних робіт (рефератів, курсових і дипломних проєктів, наукової роботи). Загалом використання інформаційних технологій у самостійній роботі студента дає майбутньому фахівцю змогу швидко знайти необхідний матеріал, виконати розрахунки, закріпити вміння та навички роботи з комп'ютером.

Пов'язаною з навчальним процесом є методична робота викладача, до якої належить підготовка до занять, розробка навчальних матеріалів, пошук інноваційних методів проведення занять, оволодіння сучасними засобами навчання. Прискорити цю роботу можна шляхом комплексного використання інформаційних технологій. Однак для цього педагогу необхідно володіти вміннями роботи з відповідними додатками та приладами, а також постійно вдосконалювати свою інформаційну компетентність.

Наведений аналіз використання інформаційних технологій у навчальному процесі ВНЗ довів, що їх можливості дають змогу інтенсифікувати діяльність студента, роботу викладача та їх взаємодію (див. рис.).

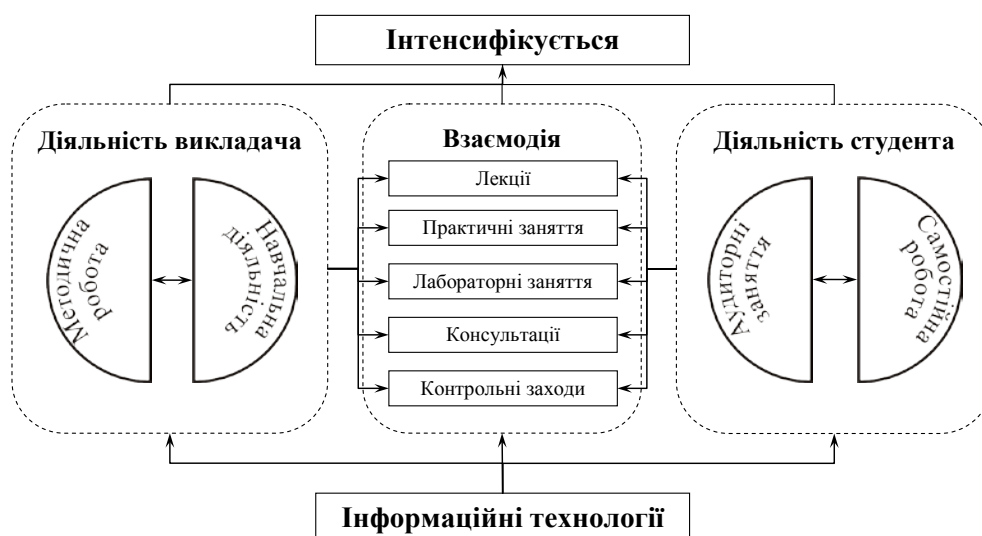


Рис. Вплив ІТ на навчальний процес у вищій школі

Висновки. Таким чином, застосування ІТ дає змогу побудувати таку систему навчання, яка створює нову якість у передаванні та засвоєнні системи знань. Інформаційні технології інтенсифікують професійну діяльність викладача, прискорюють процес виконання студентами завдань і підвищують ефективність розвитку професійної готовності майбутнього фахівця. Упровадження ІТ в навчальний процес не тільки звільняє викладача від рутинної роботи з організації навчального процесу, а й надає змогу створювати багатий довідковий та ілюстративний матеріал, поданий у найрізноманітніших формах (графіка, анімація, звукові та відеоеlementи). Однак, проведене дослідження не охоплює всіх аспектів професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Складність і багатовимірність досліджуваної проблеми передбачає комплексний підхід до вдосконалення системи формування пізнавальних умінь, що зумовлює необхідність подальшої наукової розробки напрямів проблеми використання ІТ в процесі підготовки фахівців у вищій школі.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю.К. Интенсификация процесса обучения / Ю.К. Бабанский // Избранные педагогические труды. – М. : Педагогика, 1989. – С. 379–415.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укл. і гол. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
3. Жижко Т.А. Педагогічні умови інтенсифікації професійної підготовки студентів в економіко-правовому коледжі (на матеріалі спеціальних дисциплін) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т.А. Жижко. – К., 2004. – 18 с.
4. Зайчук Г. Педагогічні технології формування професійної компетенції майбутнього маркетолога туристичної сфери / Г. Зайчук // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 37–42.
5. Кадемія М.Ю. Підвищення якості навчання у ВНЗ за допомогою інтерактивних засобів / М.Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2011. – № 1. – С. 9–13.
6. Кузьмінський А.І. Педагогіка : підручник / А.І. Кузьмінський, В.Л. Омеляненко. – К. : Знання-прес, 2003. – 418 с.
7. Павлова Е.С. Технология интенсификации учебного процесса в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / Е.С. Павлова. – Новокузнецк, 2007. – 19 с.
8. Очеретна Н.Д. Використання інформаційно-комп’ютерних технологій у процесі підготовки майбутніх аграріїв у вищих навчальних закладах / Н.Д. Очеретна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід проблеми : зб. наук. праць. – Вип. 30. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма “Планер”. – С. 424–429.
9. Український педагогічний словник / [авт.-уклад. С.У. Гончаренко]. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

Стаття надійшла до редакції 04.03.2014.

Пшеничная Е.С. Интенсификация учебного процесса в высшей школе на основе применения информационных технологий

В статье обоснована необходимость интенсификации обучения в высшей школе и рассмотрены практические аспекты его реализации. В ходе анализа публикаций предложено авторское определение понятия “интенсификация учебного процесса”.

Учебный процесс рассматривается автором как деятельность преподавателей и студентов, а также их взаимодействие в ходе лекций, практических и лабораторных занятий, консультаций и контрольных работ. Установлено, что ИТ позволяют реализовать новое качество в передаче и усвоении системы знаний и умений.

Ключевые слова: интенсификация, учебный процесс, интенсификация учебного процесса, информационные технологии, взаимодействие, самостоятельная работа, аудиторные занятия, методическая работа, обучающая деятельность.

Pshenichna O. Intensification of the educational process in higher educational institution through the use of information technology

The necessity to intensify the educational process in higher educational institution is substantiated and the practical aspects of its implementation are considered in the article. On the basis of modern pedagogical research, the author suggests that the integrated use of information technology will accelerate the process of training of specialists. During the analysis of publications the author's definition "intensification of the educational process in higher educational institution" has been proposed. The educational process is considered by the author as the activity of teachers and students, as well as their interaction in the classroom. Interaction is the core of the educational process in higher education, which is realized through lectures, practical and laboratory studies, consultations and control measures. That is why the intensification based on the application of information technologies (IT) is analyzed on this basis. Use of IT at lectures intensifies the process of knowledge transfer, increases the volume of the acquired material, and activates the cognitive activity. In order to accelerate the implementation of practical and laboratory studies information technologies are used to report to students tasks and guidelines for these studies, to visualize the essence of professional situations during brainstorming sessions and case-study, to perform calculations in the course of solving problems from different fields. The use of computer communication technologies that are implemented in two synchronous and asynchronous modes is proposed for consultations. Intensity in this case is realized by transferring this form of interaction beyond the educational institution and holding it at a convenient time for the student. Use of computer programs for the control of knowledge allows to interview a large number of students in a short period of time. Analyzing the use of IT in the didactic interaction, aspects of intensification of self study of students and methodological activities of teachers are parallel identified. It was found that information technology allows to implement a new quality in the transfer and assimilation of knowledge and skills, as well as promising directions for further research.

Key words: intensification, educational process, intensification of the educational process, information technology, interaction, self study, classes, methodical work, training activities.

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

У статті висвітлено структурний аналіз критеріїв і показників результативності управління в наукових підходах філософських і психолого-педагогічних досліджень. Визначено, що є ключовими принципами освітніх реформ і механізмами управління якістю вищої освіти.

Ключові слова: управління, якість музичної освіти, критерії і показники, результативність.

Для сучасної освітньої системи особливої актуальності набуває питання про визначення науково обґрунтованих критеріїв оцінювання управління якістю музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі.

Критерії зумовлюють спрямованість організаційно-методичних заходів, а також встановлюють межі можливого для вибору якості й масштабу дій керівника. Критерієм є ознака, згідно з якою здійснюється оцінювання, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності. Без формулювання критеріїв робота з удосконалення управління вже від початку виявляється невизначеною: які ознаки визначають, наскільки вдалий вибір варіанта управління здійснено за конкретних умов.

На основі критеріїв виробляють порівняльне оцінювання можливих моделей, альтернатив, варіантів технології управління і вибір з них найефективнішого.

Мета статті – визначити наявні критерії та їх зміст відповідно до специфіки управління якістю музичної освіти в педагогічному вищому навчальному закладі. Критерії повинні направляти діяльність керівників на всебічну й цілісну реалізацію завдань, максимально використовувати можливі резерви, тобто критерії є найважливішим показником досягнення цілей удосконалення управління, дають змогу конкретизувати й доповнювати визначення цілей. Зміст критеріїв ефективного управління дає можливість заздалегідь спрогнозувати способи об'єктивізації результатів, що допомагає у визначенні реальних, вимірних цілей [5, с. 38].

Теорія соціального управління рекомендує зводити критерії результативності будь-якої діяльності в систему, виходячи з максимуму загальної результативності при мінімумі витрат.

Перший критерій результативного управління передбачає пошук керівниками не приватних поліпшень за рахунок удосконалення одного або декількох елементів керівної системи, а вдосконалення до найвищого можливого рівня в певних умовах всіх її частин, ланок, роботу всіх суб'єктів управління разом з їхніми зв'язками й відносинами, тобто систему загалом [5, с. 74].

Другий критерій результативності управління – раціональність витрачання, дотримання нормативів часу при досягненні максимально можливих для конкретних умов результатів (виконання першого критерію). На нашу думку, необхідно виділити ще один критерій ефективного управління якістю освіти у ВНЗ – доцільність і своєчасність здійснюваних управлінських заходів.

Необхідно зауважити, що критерії результативності управлінської діяльності повинні застосовуватися тільки взаємопов'язано й одночасно. Якщо використовувати їх ізольовано один від одного, то перший критерій орієнтує процес на екстенсивний розвиток, другий – тільки на інтенсивний, третій – виключає випереджальні дії. Діалектика цих критеріїв вимагає заходи в кожному, закладаючи в їх взаємозв'язок протидію, роздільна здатність якої і розвиває процес. Відомо, що співвідношення результатів діяльності до витрат визначається як ефективність. Використання зазначених критеріїв дає змогу досягти рівня максимально можливою в конкретних умовах ефективності. Якісний аналіз ефективної реалізації виділених нами функцій повинен спиратися на науково обґрунтовану систему критеріїв.

Аналіз досліджень В. Ашумова, П. Вяткіна, В. Гуторцева, В. Качалова, П. Яременка [3; 8; 1] свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: кількість критеріїв має бути не великою, але достатньою для визначення рівня реалізації основних управлінських функцій; система критеріїв має відображати реальну діяльність керівництва з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен окремий критерій повинен бути сформульований чітко, допускати як якісну, так і кількісну характеристику; система критеріїв повинна відображати найбільш істотні ознаки управлінського процесу та його результати; критерії повинні відображати доцільність управлінської діяльності.

Критерії оцінювання ефективного управління якістю освіти у ВНЗ, як зазначає В. Зайчук, відображаються через показники. Останні, будучи складовою критеріїв, слугують типовими й конкретними проявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими й доступними для розуміння й використання; по-друге, охоплювати істотні ознаки явища; по-третє, враховувати специфіку феномена, по-четверте, давати можливість проводити кількісне та якісне оцінювання розвитку досліджуваного явища [1, с. 58].

Так, Г. Бордовський для оцінювання результативності управління якістю освіти пропонує критерії, що характеризують кадровий потенціал; критерії забезпечення умов для збереження здоров'я студентів; організації медичного обслуговування студентів і педагогічних працівників; створення умов управлінської діяльності; організації цієї діяльності та її спрямованості; впливу на освітнє середовище та результативності системи вищої освіти [6, с. 223].

Г. Бордовський вважає за доцільне вичленити такі рівні (стратегії) визначення якості педагогічної освіти:

– державний – визначає своєрідність системи педагогічної освіти, її цілі та стратегії їх досягнення, що дасть змогу формувати освітній простір як органічну складову світової системи освіти;

– регіональний, орієнтований на облік демографічних, етнічних, соціально-екологічних й історико-культурних особливостей регіону у процесі реалізації глобальних цілей педагогічної освіти;

– ВНЗ – формує реальне освітнє середовище, орієнтоване на розвиток мотиваційної, когнітивної, емоційно-ціннісної, операціональної, комунікативної та рефлексивної складових, що становлять особистість майбутнього педагога; суб'єктний зміст якого – становлення індивідуальності студента, формування його готовності до професійної діяльності в освітньо-виховних установах різного типу, розвиток готовності до інноваційної діяльності й потреби в постійній самоосвіті та саморозвитку [6, с. 78].

Параметри, критерії оцінювання безпосередньо залежать і від об'єкта, і від суб'єкта оцінювання, а також варіюють залежно від групи користувачів інформації. Розглядаючи показники якості педагогічної освіти, а саме її базові характеристики як цінності особистості педагога (компетентність, творчість, відповідальність, відкритість тощо); особистісний імідж (риси характеру, вольові якості, ціннісні орієнтації і тощо); професійний імідж як “віяло” здібностей до здійснення процесу виховання, розвитку, індивідуалізації освітнього процесу; індивідуальний стиль педагогічної діяльності, виявлений у педагогічному спілкуванні, поведінці, добір засобів виховання і навчання тощо. Такий підхід, на нашу думку, має право на існування, але на сьогодні теоретично й інструментально не обґрунтований. Цей перелік можна продовжувати до нескінченності, що не лише не прояснює проблему, а навпаки, унеможлиблює оцінювання якості педагогічної (та і будь-якої іншої) освіти.

Звичайно, кількість чинників, що впливають на якість освіти, достатньо велика, і у зв'язку з цим багато авторів [3; 1; 5] вважають, що чим більше буде враховано, тим вищою буде якість. З'являються нові характеристики якості, відповідно, йдеться про відносну достатність чинників, що зумовлено визначається можливостями суб'єктів управління охопити ту або іншу їх кількість у цей момент. Складність освітніх процесів, умов їх реалізації, структури готовності до педагогічної діяльності, а також недостатнє теоретичне опрацювання цих питань дійсно веде до збільшення показників, які пропонується використовувати для оцінювання якості підготовки педагогічних кадрів, а широкий їх спектр, що характерний для моніторингових технологій, дає змогу виявляти значущі, але не спрогнозовані чинники і їх взаємозв'язки.

При розгляді проблеми оцінювання якості освіти передусім йдеться про його показники, індикатори, критерії, визначаються необхідні умови, принципи тощо. У межах нашого дослідження були розглянуті дефініції “показники” й “індикатори”, що активно використовуються при розробці інструментарію дослідження якості освіти [1]. Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, можна дійти висновку, що “показник” характеризує стан якогось одного аспекту функціонування системи освіти або освітньої установи. Показників дуже багато (у США, наприклад, їх

понад 350) і користуватися ними для вироблення або коригування державної політики в галузі освіти, стратегії її розвитку, встановлення пріоритетів, розробки глобальних рішень, напрямів реформ практично неможливо. Для цього необхідні не показники, а глобальні індикатори, що їх пов'язують. Саме індикатори є найбільш усеосяжними джерелами порівняльної інформації при аналізі якості освіти. Відповідні конкретному індикатору показники виступають його структурними елементами.

Проте це розуміння не є єдиним. Так, А. Майоров [2, с. 23], зазначає, що важливо створити систему індикаторів, яка на сьогодні в освіті просто відсутня, на відміну від економіки й екології. Отже, у визначенні індикаторів якості освіти домінує шлях виділення структури якості через її послідовну декомпозицію до одиничних елементів з подальшим комплексуванням отриманих показників для отримання інтегральної оцінки.

Хоча з якістю освіти можна пов'язати як внутрішні, так і зовнішні чинники відносно освітнього процесу, так що зібрати, а потім оцінити усю сукупність показників стане неможливо, тому постає проблема вибору й використання найзначущих, можливо інтегрованих показників, адже лише 20% показників визначають 60% властивостей системи, а інші 80% лише 20% її властивостей. У своїй роботі П. Вяткін [8, с. 45] визначає основні напрями розробки критеріїв якості професійної освіти:

- змістовні, що дають змогу формувати професійні освітні програми на блоково-модульній основі з урахуванням ступеневості та інтеграційного підходу до навчання;
- організаційні, що сприяють реалізації професійних освітніх програм у різних типах освітніх закладів;
- кадрові, що формують такий педагогічний колектив, кваліфікація викладачів у якому повинна залежати від рівня здійснюваних освітніх програм;
- матеріально-технічні, що забезпечуватимуть здійснення обраних професійних освітніх програм;
- мотиваційні, що дають змогу особистості обрати свою освітню траєкторію, а професійному освітньому закладу сформувати реальну освітню систему;
- національно-регіональні, що враховуватимуть можливості й особливості регіону, а також сприятимуть розвитку економіки й соціальної сфери;
- місцеві особливості і традиції освітнього процесу, що стосуються регіону, міста, навчального закладу.

Підсумовуючи вищезазначене, можна дійти висновку, що автор формулює ці напрями не в оцінюванні якості, а швидше як підходи до його забезпечення. При розробці комплексу критеріїв якості професійної освіти, на думку автора, необхідно дотримуватися таких вимог:

- системний підхід до організації професійного навчання на основі перебудови змісту й оптимізації методів навчання з урахуванням процесів спадкоємності й інтеграції в професійну освіту;

- цілісність професійної підготовки, що досягається за допомогою постійного зміцнення взаємозв'язків її основних компонентів на основі принципів інтеграції, політехнізму, спадкоємності, єдності навчання і виховання, мотивації вчення і праці, проблемності. Органічна цілісність професійної підготовки може бути досягнута в тому випадку, якщо всі її компоненти будуть орієнтовані на кінцеву мету – підвищення якості підготовки кваліфікованих фахівців;
- пріоритет особистості у виборі й побудові своєї освітньої траєкторії відповідно до своїх можливостей, здібностей, потреб ринку праці як на державному рівні, так і на рівні регіону;
- пріоритет спеціальності в організації освітніх структур за допомогою єдиної цільової спрямованості на кінцеві результати при плануванні й управлінні професійною підготовкою, проте реалізація цього положення можлива лише в тому випадку, якщо в процесі проектування і отримання навчання мета й завдання поетапного ускладнення теоретичних і практичних основ навчання будуть наближені до профілю майбутнього фахівця й закладені в освітні програми професійних навчальних закладів, що здійснюють багаторівневу й багатоступеневу підготовку кадрів;
- перебудова компонентів системи (цілей і завдань, змісту, засобів і методів навчання; діяльності педагогів та студентів) на основі програмно-цільового підходу з урахуванням майбутньої професійної діяльності випускника;
- орієнтація на безперервний цілісний розвиток студентів як активних суб'єктів освіти і соціальної дії.

Важливим при цьому є відповідність плану роботи ВНЗ на рік за такими показниками: відповідність річного плану концепції розвитку вищого навчального закладу, оптимальність аналізу досягнутих результатів, наявних недоліків, упущень і врахування їх при плануванні, планування завдань, які можуть бути реально виконані в умовах функціонування ВНЗ, актуальність першочергових завдань, які впливають на результативність діяльності ВНЗ, рівень планування та охоплення всіх напрямів діяльності вищого навчального закладу, спрямованість планування на розвиток ВНЗ, чіткість поставлених завдань, визначення термінів і виконавців, рівень участі педколективу у плануванні роботи, нормативність затвердження плану, забезпечення рівномірності розподілу вирішення найважливіших питань протягом навчального року, аналіз стану виконання плану й можливість внесення в нього змін. Всю сукупність показників результативності навчання Г. Єльнікова розбиває на сім ключових розділів (областей), пов'язаних з основними функціональними аспектами діяльності освітньої установи, а саме: освітня програма, досягнення, навчання і викладання, принципи й цінності, ресурси, управління, керівництво і забезпечення якості [4, с. 112].

Критеріями ефективності управління якістю освіти Л. Третяков визначає: документацію ВНЗ; організацію навчального процесу (забезпечення навчального процесу відповідними навчальними планами, програма-

ми; новими технологіями й методиками навчання; запровадження сучасних, особистісно-орієнтованих виховних технологій у роботі зі студентами; кваліфікованими викладачами; сучасними підручниками й навчально-методичними посібниками та ін.); контроль якості знань студентів (поточний, семестровий); управління ресурсами (кадрове забезпечення, забезпеченості навчально-методичною та довідковою літературою, ефективність їх використання); матеріально-технічне забезпечення (бібліотечним обслуговування, комп'ютерним обладнанням, доступ до мережі Інтернет та ін.); діяльність ВНЗ щодо вимірювання, аналізу й поліпшенню (моніторинг, вимірювання та аналізування освітніх процесів) [4, с. 117].

Я. Яхнін виділяє такі основні критерії якості навчального процесу у ВНЗ: мета навчання та її втілення в освітній діяльності вищого навчального закладу, рівень професійної програми й навчальних планів вищого закладу, рівень навчальних програм і методичного забезпечення за кожною дисципліною навчального плану, рівень забезпеченості умов навчання, рівень участі студентів, аспірантів, викладачів у виконанні проектів з науково-навчального стажування за кордоном, рівень відбору абітурієнтів (майбутніх студентів).

Важливим показником якості освіти у ВНЗ, на думку Т. Буряка, є оцінювання якості розробки дисциплін навчального плану: відповідність навчального плану стратегії розвитку навчального закладу, відповідність програм нормативних і вибіркокових навчальних дисциплін завданням навчального закладу, відповідність комплексних контрольних кваліфікаційних завдань сучасним вимогам, відповідність бібліотечного фонду вимогам забезпечення програм дисциплін. Управління якістю освіти у ВНЗ, на думку П. Анісімова, є полікритеріальним і характеризується через сукупність таких груп критеріїв: якість умов (матеріальних, фінансових, психологічних, які створені у ВНЗ для забезпечення нормальної життєдіяльності кожного студента, стабільного функціонування колективу), якість освітнього процесу (що проявляється у співпраці педагогів, студентів та їхніх батьків у досягненні цілей у їхньому навчанні, вихованні й розвитку, у плануванні й організації різних видів навчальної діяльності з урахуванням інтересів і потреб студентів; характеру взаємодії педагогів і студентів як партнерів у цій діяльності) та якість результатів освіти, які є взаємопов'язаними між собою, якість професіоналізму викладачів та керівництва ВНЗ [2, с. 226].

М. Коломінський зауважує, що соціально-психологічний клімат у педагогічному колективі є однією із найважливіших ознак ефективного управління. Автор пропонує діагностувати соціально-психологічний клімат за психологічно-особистісними, соціально-груповими й діяльнісно-рольовими критеріями та оцінювати за шкалою “позитивний – негативний”, “сприятливий – несприятливий”, “який задовольняє – який не задовольняє” [1, с. 79]. Психологічно-особистісний критерій соціально-психологічний клімат виявляється через показники задоволеності педагогічною діяльністю і членством у педагогічному колективі ВНЗ; самопочуття особистості й рівень комфортності; рівень ідентифікації з колегами та керівництвом ВНЗ. Соціально-

груповий критерій виявляється через характер взаємин у педагогічному колективі по горизонталі й вертикалі; стиль керівництва ректора, деканів; рівень конфліктності між членами колективу й масштабність і глибину психологічних бар'єрів на шляху спільної педагогічної діяльності. Діяльнісно-рольовий критерій соціально-психологічний клімат виявляється через рівень активності членів колективу в педагогічній діяльності, її творчого моделювання та інноваційного втілення; характер виконання функціонально-рольових обов'язків і стан трудової дисципліни у ВНЗ.

Висновки. Наші дослідження засвідчують, що соціально-психологічний клімат в педагогічному колективі ВНЗ впливає як на задоволеність професійною діяльністю співробітників, так і їх ставлення до виконання своїх професійних обов'язків. При цьому, здійснення освітнього процесу, оцінювання роботи педагогічного колективу повинна здійснюватись за такими критеріями й показниками, що відповідають гуманістичній, особистісно орієнтованій парадигмі освіти.

ВНЗ стикається з такими ризиками: недостатньою кількістю висококваліфікованих і талановитих викладачів; неможливістю забезпечити необхідне фінансування освітньої діяльності; неможливістю забезпечити студентів сучасною літературою і доступом до інформаційних ресурсів; неможливістю забезпечити сучасну матеріально-технічну базу достатнього об'єму; недостатньо високим початковим рівнем абітурієнтів; неможливістю створити сприятливі умови для активної наукової, практичної, громадської, культурної діяльності; невдалим налагодженням зв'язків із підприємствами для організації практичної підготовки студентів і відсутність програм практичної підготовки у ВНЗ; невідповідністю навчально-методичного забезпечення ВНЗ освітньому процесу за сучасними вимогами. Проаналізувавши групи пересічних ризиків, можна зробити висновок, що більшість ризиків так або інакше залежні від якості підготовки фахівців. Це говорить про те, що цей компонент якості найважливіший і повинен мати вирішальне значення при оцінюванні діяльності ВНЗ.

Список використаної літератури

1. Акредитація: Організація та проведення у вищих навчальних закладах України / [за ред. С.І. Андрусенка, В.І. Домніча.] – К. : КУЕТТ, 2003. – 172 с.
2. Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу : монографія / Т.А. Борова. – Х. : Компанія СМІТ, 2011. – 384 с.
3. Єльнікова Г. Управлінська компетентність / Г.В. Єльнікова – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. – 128 с
4. Касьянова О.М. Моніторинг інноваційних процесів в освіті: регіональний аспект / О.М. Касьянова // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Серія "Педагогіка і психологія" : зб. статей. – Ялта : РВВ. – РВНЗ. – КГУ, 2006. – Вип. 10. – Ч. 1. – С. 220–225.
5. Лукіна Т.О. Державне управління якістю освіти в Україні / Т.О. Лукіна. – К., 2004. – 342 с
6. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / [за заг. ред. О.І. Локшиної]. – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.
7. Полянский В.К. Качество образования / В.К. Полянский – М. : Наука, 1999. – 221 с.

Стаття надійшла до редакції 17.03.2014.

Ульянова В.С. Критерии и показатели результатов управления качеством музыкального образования в высшем педагогическом учебном заведении

В статье рассмотрены критерии и показатели результатов управления качеством музыкального образования в научных подходах философских и психолого-педагогических исследований. Сделаны выводы, что именно требует реальность исследования в качестве ключевых качеств музыкального образования и результативности управления в высшем педагогическом учебном заведении.

Ключевые слова: управление, качество музыкального образования, критерии, результативность.

Ulyanova V. Criteria and performance indicators of quality management music education in pedagogical high school

Today, in the modern educational system, especially important to the question of defining scientific criteria for assessing management quality of music education in higher educational institution. Criteria define organizational and methodological orientation activities, a well set verge of a possible choice for the quality and scope of action of the head. Criterion is considered a sign, on the basis of the evaluation, definition or classification of any phenomenon, a process activity. Without formulating criteria to work with management to improve the very beginning is not certain: unknown, on what grounds can judge that it was possible to choose the best option in the circumstances control.

In fact on the basis of criteria make a comparative assessment of the possible models, alternatives, options and choice of technology management are more effective. Specificity control object allows you to define the criteria and their content, this is the purpose of this article. First of all, the criteria should guide the leaders of a comprehensive and holistic implementation of tasks, the most of possible reserves, that is, the criteria are the most important measure for achieving the objectives of improving governance. Moreover, the criteria specify and allow it to complement formulation of objectives. Contents of the criteria for effective management also allows to predict the ways objectification results, which also helps to set realistic commensurate goal. Theory of social control recommended by the performance criteria of any activity in the interconnected system, based on the maximum total rezultetivnosti at minimum costs. The first criterion of productive management anticipates leaders not search private improvements by improving one or more elements of the control system, and improvement to the highest possible level in the circumstances of all its parts, units, robot control all subjects together with their connections and relationships, there is a system of overall.

The second criterion management performance management, adhere to the time limits in achieving the best possible results for specific conditions (ie, the performance of the first criterion). In our opinion, it is necessary to allocate another criterion for effective management of the quality of education in the University of the appropriateness and timeliness of management activities. Must keep in mind that all of these performance criteria management activities should be applied only interconnected and simultaneously. If you use them in isolation from one another, the first criterion focuses on the extensive development process, the second – only the intensive, the third – exclude pre-emptive actions. Dialectics of these criteria requires each event, laying in their relationship conflicts, which separates the ability to develop and process.

Key words: management, the quality of music education, the criteria performance.

ОСОБЛИВОСТІ ЗДІЙСНЕННЯ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

У статті розкрито суть понять “моніторинг” і “навчальні досягнення студента”; визначено поняття “моніторинг навчальних досягнень студентів” як інтегративного показника якості вищої освіти та результату досягнення майбутніми фахівцями нормативного рівня професійної підготовленості й особистісного саморозвитку. Висвітлено роль проведення такого моніторингу як засобу отримання об’єктивної оцінки про якість вищої педагогічної освіти та визначення механізмів її поліпшення. З’ясовано специфіку вивчення студентами дисциплін гуманітарного циклу, які забезпечують можливість опанування інформації ціннісного характеру про людину й різні сфері її життєдіяльності в поєднанні раціонального й чуттєвого способів пізнання. Схарактеризовано особливості здійснення моніторингу навчальних досягнень майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей, які потребують обов’язкового врахування в освітньому процесі вищого педагогічного навчального закладу.

Ключові слова: моніторинг, навчальні досягнення, студенти гуманітарних спеціальностей, вищі педагогічні навчальні заклади.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства, яке знаходиться у стані серйозних політичних, економічних і культурних перетворень, роль шкільного вчителя суттєво зростає. Як наслідок, значною мірою підвищуються вимоги до якості вищої педагогічної освіти.

Одним з основних результатів навчання у вищій школі є навчальні досягнення особистості, котрі вимагають постійного вивчення, аналізу й узагальнення з боку викладача. Проведення моніторингової процедури цих досягнень є ефективним засобом підвищення якості педагогічної освіти.

Як свідчить аналіз сучасних наукових праць, ученими схарактеризовано окремі аспекти порушеної проблеми: методологічну основу дослідження проблеми моніторингу навчальних досягнень студентів у сучасних вищих навчальних закладах (Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Каган, Л. Новикова, В. Кушнір та ін.); систему педагогічного контролю навчальних досягнень студентів (В. Аванесов, Дж. Бартон, В. Безпалько, О. Майоров, Д. Фразер та ін.); авторські системи оцінювання якості освіти (Н. Байдацька, О. Біда, В. Зінченко, В. Зуєв, І. Лернер, О. Ляшко, Д. Матрос, М. Поташник та ін.); суть поняття навчальних досягнень особистості й засоби, методи й форми їх оцінювання (С. Блинова, Л. Коробович, О. Мітіна, О. Островерх, О. Пліско, В. Полонський, Т. Шамова та ін.). Незважаючи на високу наукову цінність проведених досліджень, недосконалий стан моніторингу навчальних досягнень студентів вимагає продовження наукового пошуку в цьому напрямі. Зокрема, вимагає спеціального дослідження такий її аспект, як з’ясування специфіки моніторингу навчальних досягнень

майбутніх учителів гуманітарних дисциплін, що й зумовлює актуальність обраної тематики.

Мета статті – визначення особливостей здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічних ВНЗ.

Як визначено, терміни “моніторинг” і “навчальні досягнення” трактуються вченими неоднозначно. Наприклад, під першим поняттям різними науковцями розуміється: система організації збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про функціонування певної педагогічної системи, що дає змогу не тільки забезпечити безперервне стеження за її станом і змінами, але і спрогнозувати подальший розвиток цієї системи [9]; процес отримання об’єктивної й достовірної інформації про динаміку досягнень суб’єктів навчання [8]; теоретично обґрунтовані вимірювання й оцінювання результатів освіти, які дають змогу дати об’єктивні й достовірні дані про перебіг педагогічного процесу та його результати [3]; система контрольних і діагностичних заходів, що забезпечують контроль динаміки засвоєння школярами освітнього матеріалу та коригування цього процесу [4]. З урахуванням різних точок зору науковців зроблено висновок про те, що в дослідженні поняття “моніторинг” слід розуміти як систему організації збирання, збереження, опрацювання й подальшого поширення інформації про стан і результати освітнього процесу, що дає змогу вносити своєчасні науково обґрунтовані зміни в цей процес і прогнозувати його подальший розвиток.

Друге ключове поняття також має різні тлумачення. Так, Г. Козьменко стверджує, що навчальні досягнення студента відображають стан сформованості в нього ключових компетенцій, які відображають його професійно-особистісний розвиток студента й базуються на предметно-змістових, змістово-діяльснєсних та індивідуально-особистісних показниках і ставленні до професійної діяльності [5].

За висновками А. Єлаулова, суть поняття “навчальні досягнення студентів” можна трактувати з позицій трьох основних підходів. Відповідно до першого з них, ці досягнення відбивають ступінь відповідності результатів навчальної діяльності студентів певним соціально-культурним нормам, вимогам стандарту освіти. Причому отримані результати інтерпретують двома способами. У першому випадку йдеться про те, чи засвоєний майбутнім фахівцем матеріал, тобто чи досяг студент у своїй навчальній діяльності визначеного стандарту освіти. У другому випадку визначається рівень або відсоток засвоєння студентом відповідного матеріалу, тобто на якому рівні ним засвоєний стандарт чи відсоток від усіх вимог стандарту.

За другим визначеним підходом, результати навчальної діяльності досягнень студента інтерпретуються залежно від досягнень академічної групи студентів загалом (вище чи нижче усередненого показника – норми). У цьому разі вимірювання навчальних досягнень студентів передбачає їхній розподіл за рангами залежно від рівня навчальної успішності. Очевид-

но, що така процедура, незалежно від того, яка шкала використовується, не дає змоги отримати повну інформації про виконання поставлених цілей освітнього процесу.

Відповідно до третього підходу, навчальні досягнення студента являють собою обсяг і темп засвоєння навчального матеріалу. У такому випадку навчальні досягнення відображають індивідуальні навчальні результати студента в кожний конкретний момент часу [2].

На підставі узагальнення різних поглядів науковців зроблено висновок про те, що поняття “навчальні досягнення студента” використовується у двох основних значеннях: 1) як інтегративний показник якості вищої освіти; 2) як ступінь досягнення людиною нормативного рівня професійної підготовленості й особистісного саморозвитку.

Очевидно, що в системі професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарного профілю центральне місце займають саме гуманітарні дисципліни, що зумовлює доцільність розкриття специфіки їх вивчення студентами.

Зокрема, в “Енциклопедії освіти” відзначається, що під словом “гуманітарний” (від. лат. *humanitas* – людська природа, людство, освіченість) розуміється такий, що має стосунок до свідомості людини й суспільства. Так, метою гуманітарної освіти є формування духовної культури, “в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, в повноті своїх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, смисл свого існування й існування інших людей, культуру” [1, с. 159].

Відповідно до вищевикладеного, специфіка вивчення молоддю гуманітарних дисциплін проявляється в тому, що:

1) засвоєння особистістю об’єктивної інформації (зокрема, дат основних історичних подій, сюжетів літературних творів тощо) має дещо другорядне значення порівняно з формуванням нею власних суб’єктивних оцінок конкретних подій, вчинків, явищ, тому вдосконалення викладання гуманітарних дисциплін, насамперед, пов’язане з подоланням сцієнтистського підходу до організації цього процесу, тобто відмовою від сприйняття переживань, відчуття краси суб’єктами навчання як другорядного аспекту результатів освіти порівняно із засвоєнням студентами раціональних знань і практичних умінь і навичок;

2) формування в людини ціннісного ставлення до об’єкта вивчення відбувається під значним впливом накопиченого нею життєвого досвіду, результатів ототожнення себе з персонажами різних подій, що дає змогу вивчати ці події крізь призму власних пріоритетів та ідеалів студентів, тому важливо забезпечувати вихід колективного обговорення гуманітарного об’єкта у площину реальної життєдіяльності людей, активізуючи педагогічний вплив на розвиток свідомості молоді;

3) процес засвоєння змісту навчального матеріалу не укладається в чітку послідовність логічних міркувань, бо в особи спочатку формується

загальні уявлення про досліджуваний об'єкт, ціннісне ставлення до нього як цілісного утворення, а вже потім здійснюється аналіз його окремих частин, взаємозв'язків між ними тощо. У такому випадку основним надбанням людини є суб'єктивна складова результату оволодіння матеріалом, яка пов'язана з індивідуальними потребами, значенням, стосунками особистості [6; 10].

Розкриваючи особливості здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічних ВНЗ, доцільно звернутися до відомої дидактичної концепції В. Краєвського, І. Лернера, М. Скаткіна [7; 11], відповідно до якої результатом засвоєння особистістю змісту освіти є: досвід пізнавальної діяльності, фіксований у знаннях як її результатах; досвід здійснення відомих способів діяльності, який виявляється в сукупності набутих умінь і навичок; досвід творчої діяльності, що дає змогу приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; досвід емоційно-ціннісних відносин, який виявляється через систему оцінно-емоційного ставлення до всіх сфер життєдіяльності людини.

На підставі вищевикладеного можна зробити висновок про те, що під час здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей центральне місце відводиться аналізу результатів вивчення ними саме гуманітарних дисциплін. У свою чергу, у процесі здійснення моніторингової процедури основна увага викладачів має приділятися не стільки діагностиці результату опанування студентами визначених знань, умінь і навичок, скільки вивченню й аналізу результату опанування студентами двох останніх компонентів змісту освіти, тобто здобуття ними досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісних відносин.

Причому важливо враховувати, що специфіка змісту навчального матеріалу з гуманітарних дисциплін зумовлює можливість існування декількох різних підходів до трактування тих чи інших об'єктів гуманітарного пізнання, а також вироблення студентами різних світоглядних позицій стосовно явищ і процесів, які вивчаються. Здійснення системного моніторингу дає змогу отримувати своєчасні дані про результати засвоєння студентами навчального матеріалу, фіксувати зміни, що відбулися в їхніх ціннісних орієнтаціях і переконаннях, виявляти недоліки в їхніх судженнях чи поведінці, а на цій основі вносити відповідні корективи в перебіг педагогічної взаємодії та прогнозувати подальший професійно-особистісний розвиток кожного майбутнього вчителя.

Так одним із показників професіоналізму шкільного педагога є наявність знань і вмінь, необхідних для грамотного проведення моніторингу навчальних досягнень учнів з конкретного навчального предмета. Відповідно до цього, під час забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін важливо забезпечити формування в них відповідних знань і вмінь. У свою чергу, це вимагає включення цього аспекту під час проведення моніторингової діяльності навчальних досягнень студентів гуманітарних факультетів педагогічних ВНЗ.

Висновки. Виходячи з вищевикладеного можна відзначити, що ціннісно насичений зміст гуманітарних дисциплін дає змогу забезпечити ефективний вплив на формування в майбутнього вчителя гуманістичного світогляду, духовності, моральної культури, а також педагогічної позиції, що характеризується єдністю її теоретико-раціонального, емоційно-ціннісного та практично-дієвого складників. Тому під час здійснення моніторингу навчальних досягнень студентів гуманітарних спеціальностей у педагогічних ВНЗ важливо враховувати специфіку змісту навчальних дисциплін і вимоги до їх викладання. Крім того, цей моніторинг має охопити підготовку майбутніх учителів до проведення аналогічних моніторингових процедур на заняттях у школі. Адже тільки в такому випадку можна забезпечити досягнення поставлених на уроках з гуманітарних дисциплін навчальних, виховних і розвивальних цілей.

У подальшому науковому пошуку планується теоретично обґрунтувати систему методів, що забезпечить успішне здійснення вищевказаного моніторингу.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Єлаулов А.О. Методологічний аспект оцінювання навчальних досягнень студентів [Електронний ресурс] / А.О. Єлаулов // Наукові доповіді НАУ. – 2005. – 1(1). – Режим доступу: <http://nd.nub> <http://nd.nub> [<http://nd.nuip.edu.ua/2005-1/titul.html>].
3. Єльнікова Г.В. Основи адаптивного управління : курс лекцій / Г.В. Єльнікова. – К. : ЦППО АПН України, 2003. – 133 с.
4. Кальней В.А. Моніторинг якості освіти / В.А. Кальней, С.Е. Шишов. – М.; Вологда: Изд-во Вологод. ин-та повышения квалификации и переподг. пед. кадров, 1998. – 203 с.
5. Козьменко Г.Г. Моделирование системы контроля учебных достижений студентов в условиях гуманизации образования : автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Г.Г. Козьменко. – Улан-Удэ, 2010. – 21 с.
6. Краевский В.В. Содержание образования – бег на месте / В.В. Краевский // Педагогика. – 2000. – № 7. – С. 3–12.
7. Лернер И.Я. Задачи и содержание общего и политехнического образования / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / [под ред. М.Н. Скаткина]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М., 1982. – С. 90–128.
8. Маслікова І.В. Моніторингова система освітнього менеджменту / І.В. Маслікова. – Х. : Основа, 2005. – 144 с.
9. Матрос Д.Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д.Ш. Матрос, Д.М. Полев, Н.Н. Мельникова // Школьные технологии. – 1999. – № 3. – С. 3–9.
10. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издательская корпорация “Логос”, 1999. – 272 с.
11. Теоретические основы содержания общего среднего образования / [под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера]. – М. : Педагогика, 1983. – 352 с.

Стаття надійшла до редакції 02.03.2014.

Щеблыкина Т.А. Особенности осуществления мониторинга учебных достижений студентов гуманитарных специальностей в педагогических вузах

В статье раскрыта сущность понятий “мониторинг” и “учебные достижения студента”; определено понятие “мониторинг учебных достижений студентов” как интегративный показатель качества высшего образования и как результат достижения будущими специалистами нормативного уровня профессиональной подготовленности и личностного саморазвития. Освещена роль проведения такого мониторинга, как средства получения объективной оценки о качестве высшего педагогического образования и определение механизмов ее улучшения. Определена специфика изучения студентами дисциплин гуманитарного цикла, обеспечивающих возможность овладения информацией ценностного характера о человеке и различных областях его жизнедеятельности в единстве рационального и чувственного способов познания. Охарактеризованы особенности осуществления мониторинга учебных достижений будущих учителей гуманитарных специальностей, которые нужно обязательно учитывать в образовательном процессе высшего педагогического учебного заведения.

Ключевые слова: мониторинг, учебные достижения, студенты гуманитарных специальностей, высшие педагогические учебные заведения.

Scheblykina T. The peculiarities of academic progress monitoring of students-humanitarians in pedagogical universities

The article reveals the essence of the concept “monitoring” as a system of collection, storing, processing and dissemination of information on the status and results of the educational process, allowing to make timely science-based changes in the process and to predict its future development. In line with the research the concept “student academic achievement” is used in two main senses: 1) as an integrative indicator of the quality of higher education; 2) as well as the achieved grade of the standard level of professional training and personal development by a person.

On this basis the concept “students’ academic progress monitoring” is defined as an integrative indicator of higher education quality and as the result of future specialists’ achievement of the standard level of professional training as well as personal self-development. The role of carrying out of the monitoring as a means to obtain an objective assessment of the quality of higher pedagogical education as well as the identification of the mechanisms to improve it have been highlighted. The specificity of students’ studying of humanities, which provide an opportunity to master the valuable information about the person and different areas of his or her life in the unity of the rational and sensual ways of cognition is defined. The peculiarities of academic progress monitoring of future teachers of humanities, which are necessary to be considered in the educational process of higher pedagogical institutions are characterized.

Key words: monitoring, academic progress, students-humanitarians, higher educational institutions.

Наукове видання

ПЕДАГОГІКА ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ У ВИЩІЙ І ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛАХ

ВИПУСК № 36 (89)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І.Ю. Антоненко, А.О. Бессараб, А.О. Купіна
Технічні редактори: Н.А. Ананьїна, Ю.В. Волошина

Підписано до друку 20.03.2014.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 41,72. Обл.-вид. арк. 41,72. Тираж 500 пр. Зам. № 26-14Ж.

Видавець та виготовлювач
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
серія ДК, № 3321 від 25.11.2008 р.