

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 37 (90)

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. 37 (90). – 512 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:

доктор педагогічних наук, доцент

Л. О. Сущенко

Члени редакційної колегії:

доктор психологічних наук, професор

В. Й. Бочелюк

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

доктор педагогічних наук, доцент

А. В. Віндюк

доктор педагогічних наук, доцент

М. Д. Дяченко

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 2 від 24 вересня 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. Ю. АРТЕМОВ</i> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ	9
<i>В. С. БУГРІЙ</i> ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КРАЄЗНАВЧИХ МУЗЕЇВ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ ТА СЛОБІДСЬКОЇ УКРАЇНИ У 20-Х РР. ХХ СТ.	17
<i>А. А. КОРОБЧЕНКО</i> НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ПРИРОДОЗНАВСТВА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	23
<i>Е. В. ЛЕЩЕНКО</i> ХАРАКТЕР НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ М. КОРФА (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М. КОРФА)	33
<i>М. В. ПОДОЛЯК</i> ПЕРСОНОЛОГІЯ СТЕПАНА БАЛЕЯ	44
<i>О. Г. СТАДНИК</i> ДОКОРІННІ ЗМІНИ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ В УМОВАХ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЗНАЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ ЯК НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ (ПОЧАТОК ХХ СТ.)	51
<i>О. О. ФУНТИКОВА</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СЕНСОРНОЇ ТА ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	58
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>О. М. АКІМОВА, Н. Ю. ШЕМИГОН</i> ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	68
<i>Р. С. АРОНОВА</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ	74
<i>Л. В. БАХМАТ</i> ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ	83
<i>О. І. БЕСПАРТОЧНА</i> ВИВЧЕННЯ АНДРАГОГІКИ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ	88
<i>С. Б. БЄЛЯЄВ</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	93
<i>Г. І. БІЛЯНІН</i> СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ	101
<i>А. В. БОЛЬШУКІНА</i> ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ	109

<i>Т. Ф. БОЧАРНИКОВА</i> КОМП'ЮТЕРНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ	117
<i>О. В. ВАРЕЦЬКА</i> ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ”	122
<i>М. М. ВАСИЛЕНКО</i> ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОЇ ЧАСТИНИ СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ФІТНЕС-ТРЕНЕРА.....	133
<i>Т. А. ВОСКОБОЙНИК</i> ЕМОЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	139
<i>Д. О. ГАЛЬЧЕНКО</i> ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПАКЕТІВ У ВИВЧЕННІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ	144
<i>І. О. ГАШЕНКО</i> ТЕОРЕТИКО-ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ	152
<i>Т. В. ГОРОБЕЦЬ, В. А. ШКОБА</i> ІМПРОВІЗАЦІЯ – ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА ЗАНЯТЬ З АКОМПАНеМЕНТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”	158
<i>О. М. ДУБІНІНА</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ	164
<i>М. Д. ДЯЧЕНКО</i> САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЯК ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ: ОРІЄНТАЦІЯ НА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ.....	171
<i>В. М. ЄФІМОВА</i> ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	183
<i>В. В. ЖЕЛАНОВА</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ	194
<i>Л. В. ЗДАНЕВИЧ</i> АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ І ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ	200
<i>В. Н. КОБЕЦ</i> САМОЕФЕКТИВНОСТЬ В ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	210
<i>Т. С. КОРШУН</i> АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ ЕЛЕКТРОННОЇ ОСВІТИ.....	219
<i>А. М. КРАМАРЕНКО</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЕКОЛОГООРІЄНТОВАНИЙ АСПЕКТ.....	228
<i>О. Ю. КРИВОЛАП</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ	235

<i>О. В. КУЗНЕЦОВА</i> ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ	243
<i>О. А. ЛАНДО</i> ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ	248
<i>Г. А. ЛЕЩЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ	256
<i>І. Є. МАКАРЕНКО</i> РОЛЬ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГА В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЙОГО ВИСОКИХ ПРОФЕСІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ.....	264
<i>О. В. МАМОН</i> АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	271
<i>О. В. МОЛЧАНЮК, Н. М. СИЧОВА</i> РОЗКРИТТЯ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ.....	278
<i>С. А. МОРГУНЦОВА</i> РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	284
<i>Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> ФІЛОСОФСЬКІ, СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА.....	290
<i>Н. В. ПИЛИПЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ.....	296
<i>С. В. ПОНІКАРОВСЬКА</i> ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ: НІМЕЧЧИНА, ФРАНЦІЯ.....	307
<i>О. А. РАЦУЛ</i> ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ	313
<i>Р. О. РЕДЧУК</i> СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ	321
<i>Н. В. САЛАНЬ</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ	327
<i>А. В. СВАТЬСВ</i> ПОНЯТТЯ “СПОРТ” ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ ЕЛЕМЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ.....	337
<i>С. В. СИВАШ</i> ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	345

<i>Р. В. СЛУХЕНСЬКА</i> РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ	354
<i>О. С. СОКИРКО, В. І. КЕМКІНА</i> КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ.....	361
<i>І. М. СОКОЛ</i> КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “КВЕСТ”	367
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОСТІ.....	374
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> АНАЛІЗ ГЕНЕЗИСУ ФЕНОМЕНА “УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА” З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	381
<i>Т. І. СУЩЕНКО</i> ДИДАКТИЧНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ.....	389
<i>Р. О. ТАРАСЕНКО</i> ФАХОВО ОРІЄНТОВАНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА	400
<i>С. Є. ТРЕГУБ</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ФАХІВЦЯ	408
<i>К. В. ТРОФІМУК</i> УДОСКОНАЛЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ.....	413
<i>Н. А. ФОЛОМСЬВА</i> ТЕАТР-СТУДІЯ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛУ ЯК ОДИН З ВИДІВ МУЗИЧНО-ЕСТРАДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА КЕРІВНИКА ШКІЛЬНОГО ЕСТРАДНОГО КОЛЕКТИВУ	422
<i>О. О. ЧЕВИЧЕЛОВА</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	428
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	434
<i>Н. М. ШАЦЬКА</i> РЕАЛІЗАЦІЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ В ШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УКРАЇНОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНСТИТУТАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	443
<i>І. В. ШКОЛА</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	450
<i>Ю. О. ЯНІСІВ</i> ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ	457

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>А. Ф. КУРИННАЯ</i> ВЕДУЩИЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С УЧЁТОМ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА	463
<i>О. І. ТИЩЕНКО</i> ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ	472
<i>Р. М. ТОЛОЧКО</i> МУЗИКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	478

ВИЩА ШКОЛА

<i>С. В. ГУМЕНЮК</i> ОПИТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	485
<i>А. К. КУЛІЧЕНКО</i> ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ	493
<i>О. Ф. СМОЛЯРЧУК</i> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ГОНКОНГУ (КНР).....	500
<i>Д. Р. ЩЕПОВА</i> СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ АГРАРНИХ ВНЗ: АНАЛІЗ СТАНУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ	506

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 37.013.46

В. Ю. АРТЕМОВ

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА СУТНІСТЬ ФЕНОМЕНА ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ

У статті здійснено спробу виявити історико-педагогічну сутність феномена деонтологічної компетенції, визначити періодизацію розвитку поняття компетентності, розкрити загальноєвропейську систему ключових компетенцій на базі всіх національних систем класифікації, запропоновано методи щодо визначення компетенції та компетентності, а також запропоновано трирівневу ієрархічну класифікацію деонтологічних компетенцій.

Ключові слова: компетентність, компетенція, деонтологічна компетенція, класифікація деонтологічних компетенцій, імпліцитність, експліцитність, інституційональність.

У ХХ ст. у зв'язку із загальною індустріалізацією затребуваною стала особистість, яка володіє сумою конкретних знань, умінь, навичок, необхідних у тій чи іншій професії. Відповідно змінилася й парадигма освіти. Певною мірою ця парадигма відповідає класичному періоду в науці. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. парадигма освіти знову зазнала змін. Освіта побачила своїм завданням підготовку для суспільства такої особистості, яка була б здатна самостійно пристосовуватися до потреб життя, які динамічно змінюються, самостійно планувати й долати свої життєві перешкоди. Однією з причин цього явища є те, що система освіти стала нездатною ефективно готувати велику кількість вузьких фахівців для нескінченної множини професій, що безперервно виникають. Друга причина полягає в тому, що учень, отримавши широкий доступ до інформації поза вузьких меж педагогічного процесу, не відчуває себе просто об'єктом педагогічного процесу, а визначає свою суб'єктність. Цьому сприяла загальна інформатизація життя, перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства й суспільства знань.

Нами було проаналізовано історіографію цієї проблеми, окремі питання якої досліджували визначні науковці, зокрема О. А. Деркач [1], В. Г. Зазикін [1], І. А. Зимня [2], Дж. Равен [3], О. Я. Савченко [4], А. В. Хуторський [6], О. Н. Яригін [7], W. Nutmacher [8] та ін.

Водночас, аналіз публікацій у наукових фахових журналах свідчить, що шляхи визначення історико-педагогічної сутності феномену деонтологічної компетенції все ще потребують додаткового ретельного наукового дослідження.

Метою статті є виявлення історико-педагогічної сутності феномена деонтологічної компетенції в системі вищої освіти на сучасному етапі розвитку України.

У методологічному плані шлях формування компетентної особистості, здатної до самостійного життєтворчості, в сучасному складному світі повинен відповідати вибору способу рефлексії учасниками освітнього процесу. Якщо учасник усвідомлює, що результати рефлексії залежать від тих засобів і методів, які він застосовує в навчально-виховному процесі, це відповідає неklasичній формі мислення. Якщо він, крім того, ще й оперує світоглядними ідеями культури сучасності, що передбачає наявність у нього ще й аксіологічного рівня методологічного знання, це відповідає постнеklasичній формі мислення. Отже, існує зв'язок становлення та розвитку компетентнісного підходу в освіті із змінами парадигми освіти в сучасному світі, який полягає в просуванні форми філософського мислення в педагогіці від класичної до неklasичної і, майже одночасно, до постнеklasичної.

О. Я. Савченко [4] дає таку періодизацію розвитку поняття компетентності:

1) 60–70-ті рр. ХХ ст., коли компетентність в освіті розумілась як проста демонстрація діяльності: людина щось уміє, щось робить;

2) 70–80-ті рр. ХХ ст. – загальні навички, потрібні для виконання певних дій;

3) з 90-х рр. ХХ ст. до сьогодні – компетентність – це така здатність людини, що обов'язково потребує не лише елементів виконання, а й володіння певними інтелектуальними, моральними й соціальними якостями, що дають їй змогу швидко й конкретно, відповідно до запитів ситуації, застосовувати всі свої знання і вміння.

Засновуючись на цій парадигмі, можна запропонувати більш детальну систему періодизації процесів розвитку поняття “компетентнісний підхід до навчання”, який також передбачає наявність трьох періодів.

Відповідно до неї **перший етап**, що належить до 60–70-х рр. ХХ ст., пов'язаний з ім'ям Н. Хомського та запропонованою ним трансформаційною граматику. Поняття “компетенція” Н. Хомський ввів для того, щоб відрізнити теоретичні знання і практичне вживання іноземної мови, яку вивчають іноземні студенти. Вживання, на відміну від теоретичного знання, за Н. Хомським, більш тісно пов'язане з мисленням, навичками, досвідом самої людини. Приблизно того ж часу Р. Уайт поєднав категорію компетенції з особистісними якостями та мотивацією особистості. Слід відзначити, що самі поняття “компетенція”, “компетентність” і похідне від них “компетентний” вже тоді не були новими й широко використовувалися в побуті та літературі. Його тлумачення наводилося в численних словниках. Так, наприклад, в “Українському словнику іноземних слів” [5] наводиться таке визначення: “компетентний (лат. *competens, competentis* – належний, здібний) – обізнаний у певній галузі; хто має право за своїми

знаннями або повноваженнями робити або вирішувати що-небудь, судити про що-небудь”.

У цей період не визначено сутність понять “компетенція” і “компетентність”, чим створено передумови розмежування цих термінів.

Саме тоді в педагогічній науці з’явилися два напрями, що синонімізують і диференціюють ці категорії. Представники першого напрямку (В. А. Болотов, В. С. Ледньов та ін.) ототожнюють ці поняття за ідентичністю їх практичного застосування. Прихильники другого напрямку (І. А. Зимня, О. В. Хуторський) принципово розмежовують їх. І. А. Зимня розуміє під компетенціями деякі окремі внутрішні, потенційні якості, системи цінностей людини, які потім виявляються у вигляді інтегрального показника – компетентності [2]. А. В. Хуторський під компетенцією розуміє “соціальну вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, необхідної йому для якісної продуктивної діяльності в певній сфері”. Компетентність, на його думку, – це “володіння відповідною компетенцією, сукупність особистісних якостей учня, зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері” [6]. Таким чином, обидва дослідники розглядають компетентність як сукупність взаємопов’язаних особистісних якостей (знань, вмінь, навичок, здібностей, ціннісно-смыслових орієнтацій).

Формальні методи до визначення компетенції та компетентності одним з перших застосував О. Н. Яригін [7]. Він запропонував розглядати компетенції та компетентність з позицій теорії множин. При цьому компетентністю є множина, що складається з підмножин:

- проблем, що розв’язуються за допомогою цієї компетентності;
- здібностей, умінь, методів, алгоритмів, що дають змогу перейти від множини проблем до множини рішень;
- інших компетенцій, що розширюють множину здібностей, умінь і методів.

Слід відзначити, що О. Н. Яригін першим виділив окремий клас когнітивних компетенцій, які розширюють множину здібностей, умінь і методів і безпосередньо не пов’язані з рішенням конкретної проблеми. У подальшому ці компетенції увійшли до складу ключових компетенцій. Цим його підхід позитивно відрізняється від підходів А. В. Хуторського, який жорстко пов’язує компетентність з певною сферою діяльності майбутнього фахівця, і підходу І. А. Зимньої, яка взагалі не визначає когнітивної складової компетентності.

Довгий час на пострадянському просторі дослідження в галузі формування компетентності та компетенцій практично не виходили за межі спроб розібратися з ідеальною сутністю феноменів компетенції та компетентності у супутніх термінологічних дискусіях. Зокрема, більше уваги приділялося заміні терміна “кваліфікація” на термін “компетентність”. У результаті пришли до висновку, що “компетенція”, на відміну від “кваліфікації”, включає окрім професійних знань, умінь, навичок такі якості, як ініціатива, комуні-

кативність, здатність до самоосвіти, уміння логічно мислити, відбирати, оцінювати й використовувати інформацію.

Тож компетентність можна визначити як комплекс компетенцій, що походять від проявів успішної продуктивної діяльності. Компетентність – це комплексний особистісний ресурс, що забезпечує можливість взаємодії особистості з навколишнім світом у тій чи іншій галузі. Він є залежним від необхідних для цього компетенцій. Компетентність розглядається нами як особистісна категорія, а компетенції слід використовувати як показник потенційних можливостей спеціаліста. На відміну від навички компетентність проявляється свідомо. На відміну від уміння вона транспортабельна, тобто може у разі необхідності бути перенесеною з одного виду професійної діяльності до іншого. Водночас у поняттях “компетенція” та “компетентність” наявні спільні риси. Підставою для їх розмежування можуть слугувати категорія “об’єктивне – суб’єктивне”. Компетенція – об’єктивна, вона відображає те, що необхідно для виконання певної діяльності; компетентність, навпаки, – суб’єктивна. Вона відображає, як людина засвоїла відповідні компетенції, необхідні для виконання професійних функцій. При такому підході поняття “компетенція” ширше поняття “компетентність”, а “компетентний” означає “той, хто володіє компетенціями”.

Другий етап (70–90-ті рр. ХХ ст.) відрізняється змістовною розробкою поняття компетентності, використанням цього терміну в теорії та практиці навчання. У цей період у 1984 р. з’являється праця Дж. Равена “Компетентність у сучасному суспільстві”. Автор не лише наводить розгорнуте визначення компетентності, а й здійснює угруповання і класифікацію її складових [3]. Він виділяє 39 видів компетенцій і ототожнює їх з “мотивованими здібностями”. Дж. Равен виділив такі мотивовані здібності: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, впевненість у собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, персональна відповідальність. На жаль, серед зазначених ним видів компетенцій саме персональній відповідальності надано найменше уваги. Але ця праця стала поштовхом для дослідників у всьому світі з проблеми визначення поняття та видів компетентностей.

З цього періоду в науковій педагогічній літературі широким фронтом розпочалася дискусія щодо ключових і базових компетенцій, розуміючи під ними компоненти такого інтегрального поняття, як компетентність. При цьому, на жаль, досі недостатньо чітко визначена різниця між ключовими й базовими компетенціями.

Європейська спільнота розглядає ключові компетенції як відповідь на виклики, що стоять перед Європою: збереження демократичного відкритого суспільства, мультилінгвізм, мультикультура, нові вимоги ринку праці, глобалізація тощо. Відповідно, Радою Європи прийнято визначення п’яти ключових компетенцій, що повинні бути надані молодим європейцям [8]. Тож, проблема відбору ключових компетентностей є однією з центральних. Але формулювання ключових компетенцій викликає найбільше розходжень ду-

мок. Це стосується як загальноєвропейської системи ключових компетенцій, так і всіх без виключення національних систем класифікації.

Відповідно до здійсненого аналізу, нами запропонована власна трирівнева ієрархічна класифікація компетенцій (рис. 1).

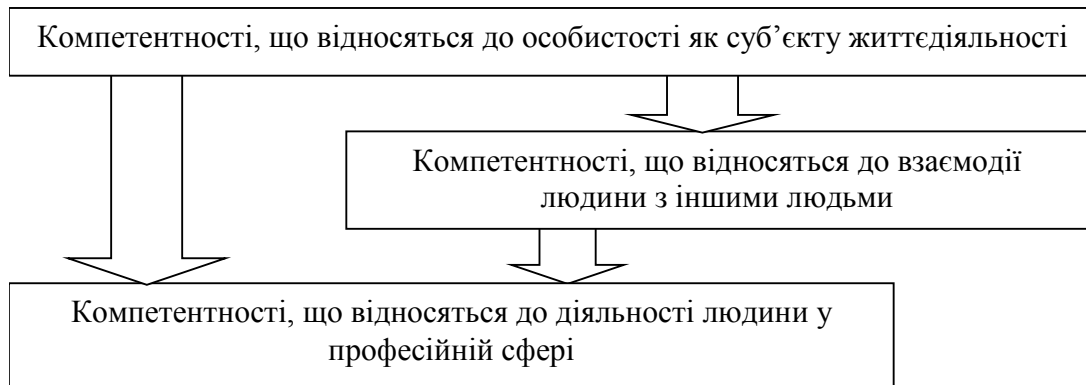


Рис. 1. Трирівнева ієрархічна класифікація компетенцій

Існує тенденція розглядати компетентність як синонім якості підготовки спеціалістів. Утім, якість підготовки спеціаліста – це якість результату та одночасно якість процесу. Якість процесу навчання зазвичай пов'язують із акмеологією. “Сутність акмеологічного підходу полягає у здійсненні комплексного дослідження і відновлення цілісності суб'єкта, який проходить ступінь зрілості, коли його особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються в єдності, у всіх взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих рівнів, на які може піднятися кожний” [1]. В Україні розрізняють фундаментальну, практичну, соціальну, синергетичну акмеологію.

Третій етап розвитку компетентнісного підходу до навчання, що розпочався в 90-х рр. ХХ ст. і триває до сьогодні, полягає в розгляді компетентності як центрального поняття в сучасній освіті. Він відображений у документах, матеріалах ЮНЕСКО, в національних стандартах країн Європейського Союзу, де окреслено коло компетенцій, які мають розглядатись усіма як бажаний результат освіти, в тому числі й деонтологічної компетентності, адже це властивість особистості спеціаліста, що дає йому змогу продуктивно взаємодіяти із внутрішнім (професіональним) та зовнішнім (соціальним) середовищем, завдячуючи наявності деонтологічних знань, умінь і навичок, професіонально важливих деонтологічних якостей, спрямованих на успішну особистісно-професійну діяльність. Деонтологічна компетентність передбачає наявність у спеціаліста системи знань, що відображають змістовну сутність інтелектуальних, світоглядних і моральних цінностей; спроможність прогнозувати й конструювати процес професійної діяльності з урахуванням її специфіки та в площині взаємодії з колегами та пацієнтами й передбачається змістом норм професіональної етики, моральними імперативами та професіонально-моральними ідеалами й цінностями професійної діяльності. Структура деонтологічної компетентності базується на

морально-етичних установках, орієнтирах соціально-професійного середовища та включає мотиваційний, креативний, когнітивний та рефлексивний компоненти.

До числа специфічних обставин, що визначають необхідність деонтологічного підходу до формування компетентності особистості, слід віднести зміни системи суспільних відносин, ідеологічних установок, економічних форм і міжнародної обстановки, котрі впливають на всі сфери сучасного людського життя.

Особливу актуальність ця тематика набула у зв'язку зі змінами, що відбуваються у всіх сферах суспільно-політичного й державного життя країни. Стратегічні цілі державної політики в галузі виховання тих, хто обрав своєю професією служіння обов'язку, знову висувують на одне із провідних місць. Цей процес слід оцінювати як закономірно необхідний і продуктивний. Історія педагогіки свідчить, що саме в перехідні періоди соціальних змін виникали й отримували свій розвиток нові педагогічні ідеї та нові педагогічні поняття.

Проблема формування відповідальності й почуття належного в професійній свідомості компетентної особистості на сьогодні стала особливо актуальною. Ця проблема надзвичайно актуальна в системі вищої освіти зі специфічними формами навчання, декларованими новим Законом України "Про вищу освіту".

Отже, орієнтація стандартів, навчальних планів (освітніх програм) на результати навчання, виражені мовою компетенцій, на думку західних експертів, – це шлях до розширення академічного і професійного визнання й мобільності, до збільшення співставності та сумісності дипломів та кваліфікацій. В умовах України реалізація компетентнісного підходу може виступити додатковим чинником підтримки єдиного освітнього, професійно-кваліфікаційного й культурно-ціннісного простору. Указом Президента України "Про заходи щодо пріоритетного розвитку освіти в Україні" від 30.09.2010 р. № 926 визначено низку заходів, спрямованих на реалізацію в Україні положень Болонської декларації, спрямованих на гармонізацію національної системи із забезпечення якості освіти в умовах глобалізації. У результаті розпочалася розробка національної системи стандартів вищої освіти, головною метою якої – реалізація можливостей формування у випускника вищого навчального закладу соціально та професійно важливих знань, умінь, навичок та компетенцій, має відповідати вимогам національного ринку праці та Європейського співтовариства. Низка постанов Кабінету Міністрів України за період від 2007 до 2014 рр. ставить завдання розроблення та затвердження нового, вже третього покоління галузевих стандартів вищої освіти.

Висновки. Викладене вище дає змогу пов'язати періоди розвитку компетентнісного підходу в навчанні з формами знання. Тут цілком доречно знову звернутися до понять імпліцитності, експліцитності й інституціональності. Перший розглянутий нами період легко співвідноситься з імплі-

цитним, неусвідомленим або не цілком усвідомленим знаним. Цей період вирізняється невиразністю термінології, пошуками форм чіткого вираження знання. Другий період цілком можна назвати експліцитним. Він є процесом кодифікації знань. Експліцитні знання – це знання, зміст яких виражено чітко, деталі яких можуть бути записані і збережені. Ці знання більшою мірою систематизовані й, отже, більше залучаються для використання в практичному житті. Вони можуть бути використані для істотного поліпшення всіх видів діяльності. Нарешті, третій період, безумовно, може трактуватися як інституційний. Він пов'язаний з офіційним твердженням, установленням, закріпленням у своєму суспільному статусі поняттям компетентнісного підходу до навчання, стандартизацією вимог та показників якості.

Список використаної літератури

1. Деркач О. А. Акмеология / О. А. Деркач, В. Г. Заикин. – Санкт-Петербург, 2003. – 567 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Эйдос : интернет-журнал. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
3. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – Москва, 2002. – 263 с.
4. Савченко О. Я. Становлення та розвиток компетентнісного підходу в Україні [Електронний ресурс] / О. Я. Савченко // Засідання круглого столу з проблем компетентнісного навчання української мови. – Режим доступу: <http://didactics.ucoz.ua/load/0-0-0-110-20>.
5. Український словник іноземних слів. – Львів, 1999. – 279 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – Москва, 2007. – 197 с.
7. Ярыгин О. Н. Метаморфозы понятий “компетентность” и “компетенция” в русскоязычной терминологии компетентностного подхода / О.Н. Ярыгин // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – 2010. – № 4. – С. 34–37.
8. Hutmacher W. Key competencies for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC). Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014.

Артемюв В. Ю. Историко-педагогическая сущность феномена деонтологической компетенции

В статье сделана попытка выявить историко-педагогическую сущность феномена деонтологической компетенции, определить периодизацию развития понятия компетентности, раскрыть общеевропейскую систему ключевых компетенций на базе всех национальных систем классификации, предложены методы определения компетенции и компетентности, а также предложена трехуровневая иерархическая классификация деонтологических компетенций.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, деонтологическая компетенция, классификация деонтологических компетенций, имплицитность, эксплицитность, институциональность.

Artemov V. Historical and Pedagogical Essence of the Phenomenon Deontology Competence

The article attempts to identify the historical and pedagogical essence of the phenomenon deontology competence to determine the periodization of the development of the concept of competence, reveal a pan-European system of key competences, on the basis of all

national classification systems proposed methods for the determination of competence and competence, as well as the proposed three-level hierarchical classification of ethical competence.

The problem of formation of responsibility and sense of professional consciousness due to a competent person in our time has become particularly relevant. This problem is particularly acute in higher education with specific forms of learning, declared the new Law of Ukraine “On Higher Education”.

The above allows to connect periods of competence approach in teaching the forms of knowledge. Here it is appropriate to revisit the concepts implicitly institutional. The first reporting period we are easily correlated with the implicit, unconscious or not fully conscious known. This period is characterized by a featureless terminology, search forms a clear expression of knowledge. The second period could be called explicitly. It is characterized by a process of codification of knowledge.

Explicit knowledge – this knowledge, the content of which is expressed clearly, the details of which can be recorded and saved. This knowledge is more systematic and therefore more easily attracted to use in practical life. They can be used to significantly improve the activity of all kinds. Finally, the third period, of course, can be interpreted as an institutional. It is connected with the approval, the establishment enshrined in their social status of the concept of competence approach to training, standardization and quality requirements.

Key words: *competently, competence, deontological competence, clasifica deontology competencies, meztitli, explicitly, institutsionalism.*

ОСВІТНЬО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ КРАЄЗНАВЧИХ МУЗЕЇВ ЛІВОБЕРЕЖНОЇ ТА СЛОБІДСЬКОЇ УКРАЇНИ У 20-Х РР. ХХ СТ.

У статті проаналізовано освітньо-виховну діяльність краєзнавчих музеїв Лівобережної та Слобідської України у 20-х рр. ХХ ст., спрямовану на надання знань учням загальноосвітніх навчальних закладів та формування у них системи цінностей. Встановлено, що відповідно до окреслених радянською владою завдань, головним освітнім імперативом для краєзнавчих музеїв було ознайомлення школярів із сучасністю. Залучення учнів до процесу збирання та збереження пам'яток минулого, – суттєвий внесок у їх виховання, прищеплення почуття шанобливого ставлення до історико-культурної спадщини.

Ключові слова: краєзнавчі музеї, загальноосвітня школа, освітньо-виховна діяльність, Лівобережна та Слобідська Україна.

Вирішенню освітньо-виховних завдань школи завжди суттєво сприяли краєзнавчі установи, які знайомили молодь з найважливішими природними та культурними цінностями рідного краю. Особливо слід відзначити значну роль краєзнавчих музеїв, що виконували не лише освітні й виховні функції, а й консолідували кращі учнівські й педагогічні сили для дослідної роботи з вивчення малої батьківщини. Сучасні потреби національно-культурного відродження України значною мірою зумовлюють необхідність осмислення позитивного досвіду, набутого у процесі співпраці між музейними закладами та загальноосвітніми школами.

Діяльність державних музеїв України знайшла відображення в працях М. Бондаря, І. Буланого, А. Василенка, В. Врублевської, Р. Маньковської, Г. Мезенцевої, Г. Скрипника, Л. Славіна, І. Явтушенка та ін. Проте огляд літератури свідчить, що незважаючи на інтенсивний розвиток музеєзнавства, в українській історіографії до цього часу відсутні узагальнені праці про механізми взаємодії музею і школи, принципи масової роботи музейних закладів.

Метою статті є аналіз освітньо-виховної діяльності краєзнавчих музеїв Лівобережної та Слобідської України у 20-х рр. ХХ ст., спрямованої на надання знань учням загальноосвітніх навчальних закладів та формування у них системи цінностей.

Національно-культурне відродження, що охопило Україну у 20-ті рр. ХХ ст., сприяло інтенсивному зростанню музейної мережі. В Україні був створений Всеукраїнський комітет охорони пам'яток мистецтва і старовини, який мав займатися, в тому числі, й розбудовою музейної справи. Протягом 1920-х рр. тривав справжній бум музеєтворення. За ініціативою місцевих громад музейні установи створювалися практично в усіх містах Лівобережної та Слобідської України. Наприклад, на Полтавщині в листопаді 1920 р. відбулося урочисте відкриття Центрального пролетарського музею

[14, арк. 3], у квітні цього ж року з ініціативи відомого українського митця та педагога О. Сластіона запрацював Миргородський науковий художньо-промисловий музей [14, арк. 128], у 1922 р. у дні святкування 200-річчя від дня народження Г. Сковороди був відкритий Лохвицький краєзнавчий музей його імені [14, арк. 34].

У створенні музеїв активну роль відігравали освітяни. Вони були не лише ініціаторами їх заснування, а й забезпечували систематичну співпрацю між школою і краєзнавчими музеями. Наприклад, учителі Охтирщини звернулися до президії Райвиконкому з доповідною запискою, у якій потребу у створенні краєзнавчого музею доводили тим, що їх регіон надзвичайно багатий на етнографічні особливості та пам'ятки старовини, але “одночасно з цим у нас самих немає нічого сконцентрованого, куди можна було б повести екскурсію і наочно показати всі історико-археологічні й етнографічні особливості краю” [5, с. 78]. Завдяки наполегливості педагогів з квітня 1928 р. за рішенням Райвиконкому в Охтирці почалося створення краєзнавчого музею. В організаційній комісії із п'яти осіб – троє були освітянами. Серед них: Оріхів – директор місцевого педагогічного технікуму та викладачі цього закладу – Дідич і Правдюк [5, с. 78].

Організація місцевих музеїв здійснювалася відповідно до “Програми місцевого (повітового, районного) музею”, розробленої М. Біляшівським та П. Тутківським у 1917 р. У цьому документі зазначалося, що найбільш оптимальним видом є так званий комплексний (краєзнавчий) музей, який включав відділи: географічний, природничий, етнографічний, сільськогосподарський, народних промислів, культурно-історичний, мистецтва та бібліотеки. За такою структурою збудовано більшість утворюваних музеїв. Наприклад, заснований у 1920 р. відомим українським краєзнавцем М. Сумцовим музей Слобідської України імені Г. Сковороди у м. Харкові мав три тематичні комплекси: історичний; художній; етнографічний [10, с. 7]. Особливо важливо, що окрема експозиція була присвячена побуту дітей, що відбивало існуючий у тогочасній науці напрям етнографічних досліджень [11, с. 34]. За таким же принципом розгортали свою роботу музейні установи не лише у великих містах, а й в окружних центрах. Так, Роменський окружний музей на 1922 р. мав шість відділів: 1) революційний, 2) природничий, 3) археологічний, 4) мистецтва, 5) етнографічний, 6) виробничий [4, с. 55]. Глухівський окружний краєзнавчий музей створював свою експозицію за відділами: 1) старий Глухів; 2) кімнати панського побуту; 3) фарфор та фаянс, з численною збіркою порцеляни Глухівського заводу в селі Волокитині А. Миклашевського, першої половини XIX ст.; 4) соціально-економічний відділ [3, с. 205].

Протягом 1920-х рр. закладено основи музейної педагогіки. На думку одного із їх розробників Ф. Шміта, краєзнавчий музей має бути єдиною комунікативною системою творця, продуктом його творчості, й людей, що сприймають цей продукт [9, с. 141]. Завдяки поєднанню наукового та емоційно-художнього аспектів, конкретного й абстрактного, музей виступав

важливим засобом адаптування підростаючого покоління до життя. На цих можливостях музеїв наголошувалося у документах народного комісаріату освіти України, зауважуючи, що саме ці заклади “найкраще сприяють дослідженню продуктивних сил для потреб державного, господарчого й культурного будівництва” [13, с. 1].

Краєзнавчі музеї мали розв’язувати й інше освітньо-виховне завдання, деклароване радянською владою, – перенесення уваги з минулого на сучасність, з історико-культурних аспектів на виробничі. Реалізація цих ідей відбувалася за рахунок створення відповідних музейних експозицій. Так, в Охтирському краєзнавчому музеї поруч із археологічною (84 експонати), історичною (картини, документи, фотографії й різні предмети усього – 164 експонати), етнографічною (головним чином вишивки та різьбярство – 32 експонати), були розгорнуті такі експозиції:

- колекція з бджільництва, в тому числі 29 справжніх вуликів (150 експонатів);
- колекція шкідників сільського господарства (97 експонатів);
- скотарство – моделі приміщень, діаграми розвитку (30 експонатів);
- насінництво – колекція насіння культурних рослин (49 експонатів);
- полеводство – досвід сільськогосподарської комуні й окремих господарств (57 експонатів);
- землеустрій (27 експонатів);
- флора – гербарій (250 експонатів);
- громадянська війна на Охтирщині (31 експонат) [5, с. 78].

Свідченням пріоритетності освітньо-виховного напрямку в роботі краєзнавчих музеїв є те, що більшість екскурсій організовувалася саме для учнів загальноосвітніх шкіл. Наприклад, у Лебединському музеї імені Т. Шевченка із жовтня 1925 р. до березня 1926 р. було проведено 32 екскурсії із загальною кількістю екскурсантів 662 чоловіка. Майже половину з них (310 осіб) становила учнівська молодь [2, арк.15].

Працівники Роменського краєзнавчого музею на сторінках місцевої газети “Влада праці” у 1923 р. підтверджували значущість своєї установи в справі освіти тим фактом, що лише за червень місяць з експозиціями ознайомилося більше 1000 учнів. Співробітники музею зазначали: “Пора вже, нарешті, тим, чиї діти з такою цікавістю відвідують музей зрозуміти, що музей – це теж школа, яка навчає навіть неписьменних” [1, с. 3].

Ще одним із доказів того, що просвітня діяльність серед учнів мала пріоритетне значення у роботі краєзнавчих музеїв Лівобережної та Слобідської України було включення до угод про соціалістичне змагання між ними пунктів щодо зміцнення зв’язку із школами [8, с. 68]. Основними напрямками взаємодії школи з краєзнавчими музеями були: “періодичне й систематичне кореспондування з музеєм, виконання окремих завдань його в галузі краєзнавства, контролювання роботи шкільно-краєзнавчих організацій з боку музею, втягнення школи в загальну роботу музею в цьому напрямі, сумісна обробка і видання матеріалів краєзнавчої роботи тощо” [12, с. 15].

Незважаючи на нігілістичне ставлення радянської влади до надбань попередників, краєзнавчі музеї робили суттєвий внесок у виховання у молоді шанобливого ставлення до історико-культурної спадщини. Наприклад, співробітники Харківського музею Слобідської України імені Г. Скороди намагалися у своїх експозиціях відображати “українське народне життя, насамперед місцеве, в усіх відображеннях його різноманітних галузей” [10, с. 5]. На вимогу Сумського та Лебединського краєзнавчих музеїв у 1926 р. було оголошено заповідником частину степу, що належала Михайлівському кінному заводу. Музеї підкреслювали наукове, освітнє та історичне значення цього природного заповідника, який вивчали видатні дослідники, зокрема професор В. Талієв [2, с. 27].

Через співпрацю з музейними установами учні активно залучалися до процесу збирання та збереження пам'яток минулого. Наприклад, школярі та педагоги с. Оболоні, Конотопської округи, що розташовувалося на р. Десні, передали велику кількість кісток мамонта та інших вимерлих тварин (знайдених під час весняних повеней) до Конотопського окружного музею та Сосницького музею [7, с. 59–60]. Роменський окружний музей проводив систематичне обслідування археологічних пам'яток (могильників, городищ) та геологічних особливостей місцевості. До цих заходів завжди залучалися й учні. Так, улітку 1927 р. була проведена експедиція з метою дослідження Верхнього Посулля. До складу експедиції увійшли завідувач музею М. Семенчик, лаборант музею В. Гришук, члени колегії музею філолог І. Гамон, юрист-історик С. Козлов, два учня профтехшколи. Під час подорожі було досліджено (зроблено топографічні плани, обміри, описи, фотознімки) такі археологічні групи: 1) Оксютенська – 82 могили, 2) Пустовійтівська – 136, 3) В. Будківська – 36, 4) Вовківська – 73 та городище в с. Костянтинові. Збирався також етнографічний матеріал, інформація щодо історії сіл, вивчались старі будівлі [4, с. 56].

Завдяки співпраці Лебединського краєзнавчого музею та шкіл округи було зібрано відомості про пам'ятки матеріальної культури краю. Складений список включав 20 найменувань, у тому числі опис тринадцяти церковних споруд у м. Лебедині та сусідніх селах (переважно кінця XVIII ст.); чотири городища стародавніх жителів краю; могильник біля с. Михайлівки; будинок боярині Сучкової в м. Лебедині; могила “гетьманців” поблизу м. Лебедина, де були поховані до 900 чоловік прихильників І. Мазепи, замучених Меншиковим за наказом Петра I [2, с. 25–26].

Така співпраця краєзнавчих музеїв та шкіл сприяла значному збільшенню музейних фондів. Наприклад, кількість експонатів Ізюмського музею зростає з 1039 у 1921 р. до 28122 у 1929 р. [8, с. 70]. Переважна більшість експонатів належала до відділів природи, археології та історико-революційного [8, с. 68].

На жаль, у 1930-ті рр. тісна співпраця краєзнавчих музеїв та навчальних закладів була перервана. Однією із причин цього стало перепідпорядкування музейних закладів. Згідно з постановою Ради Народних комісарів

УРСР, ці установи виводилися з відання органів народної освіти і передавалися під патронат обласних управлінь у справах мистецтв. Зокрема, у квітні 1936 р. така доля спіткала Полтавський, Сумський, Лебединський краєзнавчі музеї [6, с. 2]. Це привело до зміни пріоритетів у роботі краєзнавчих музеїв, зокрема відійшла на задній план і освітньо-виховна робота з учнями.

Висновки. Отже, впродовж 1920-х рр. на хвилі національно-культурного відродження на Лівобережній та Слобідській Україні розпочався процес формування мережі державних краєзнавчих музеїв. У їх створенні активну участь брали місцеві педагоги, забезпечуючи систематичну співпрацю між школою і краєзнавчими музеями. Відповідно до окреслених радянською владою завдань, головним освітнім імперативом для краєзнавчих музеїв було надання учням знань про сучасне суспільство та виробництво. Заради цього створювалися відповідні музейні експозиції, з якими ознайомлювалася велика кількість школярів.

Краєзнавчі музеї робили суттєвий внесок у виховання молоді. Залучаючи школярів до процесу збирання та збереження пам'яток минулого, ці установи прищеплювали дітям почуття шанобливого ставлення до історико-культурної спадщини.

Список використаної літератури

1. В окружному музеї // Влада праці. – 1923. – № 576. – С. 3.
2. Держархів Сумської області. – Ф. Р-33. – Оп. 1. – Спр. 28. – Арк. 14–15, 25–27.
3. Держархів Сумської області. – Ф. Р-2322. – Оп. 2. – Спр. 98. – Арк. 203–205.
4. Життя краєзнавчих організацій // Краєзнавство. – 1928. – № 2–3. – С. 53–56.
5. Життя краєзнавчих організацій // Краєзнавство. – 1928. – № 6–10. – С. 69–82.
6. Збірник законів і розпоряджень Робітничо-селянського уряду УРСР. – Київ : Вид. ЦВК УРСР, 1937. – № 16. – 4 с.
7. З краєзнавчого життя // Краєзнавство. – 1929. – № 1–2. – С. 59–62.
8. З краєзнавчого життя // Краєзнавство. – 1930. – № 1–5. – С. 65–72.
9. Маньковська Р. Музеологія як наукова галузь: сучасний дискурс та проблема теоретичного інтегрування / Р. Маньковська // Краєзнавство. – 2009. – № 3–4. – С. 137–144.
10. Музей Слобідської України : бюлетень. – Харків : Червоний друк, 1925. – Ч. 1. – 36 с.
11. Парахіна М. Б. Внесок наукових товариств при ВУАН у розвиток етнологічних досліджень у 20-ті – на початку 30-х рр. ХХ ст. / М. Б. Парахіна // Український історичний журнал. – 2002. – № 6. – С. 32–41.
12. Росіянин. Краєзнавство і школа / Росіянин // Радянська школа. – 1928. – № 10. – С. 12–16.
13. Центральний державний архів вищих органів державної влади і управління України. – Ф. Р-166. – Оп. 6. – Спр. 2281. – Арк. 1.
14. Центральний державний архів вищих органів державної влади і управління України. – Ф. 5116. – Оп. 19. – Спр. 160. – Арк. 3, 34, 128.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.

Бугрий В. С. Учебно-воспитательная деятельность краеведческих музеев Левобережной и Слободской Украины в 20-е гг. ХХ ст.

В статье проанализирована учебно-воспитательная деятельность краеведческих музеев Левобережной и Слободской Украины в 20-е гг. ХХ ст., направленная на предоставление знаний учащимся общеобразовательных учебных заведений и форми-

рование у них системы ценностей. Установлено, что исходя из определенных советской властью задач, главным образовательным императивом для краеведческих музеев было ознакомление школьников с современностью. Привлечение школьников к процессу сбора и сохранения достопримечательностей прошлого – это существенный вклад в воспитание молодежи, прививание детям чувства уважительного отношения к историко-культурному наследию.

Ключевые слова: *краеведческие музеи, общеобразовательная школа, образовательно-воспитательная деятельность, Левобережная и Слободская Украина.*

Bugrii V. There is Educational and Educator Activity of Regional Museums of Left-Bank and Suburb Ukraine in 20th XX century

Research is sanctified to the analysis of educationally-educator activity of regional museums of Left-bank and Suburb Ukraine in 20th XX of the century sent to the receipt of knowledge and forming of the system of values for the students of general educational establishments. It is set that national and cultural revival that overcame Ukraine in 20th XX of century assisted the intensive increase of museum network. The Allukrainian committee of guard of sights of art and antiquity was created in Ukraine, that had to occupy, including, and by development of museum business. On initiative local communities museum establishments were created practically on all cities of Left-bank Ukraine. In creation of museums an active role was played by teachers. They were not only the initiators of their founding but also provided a systematic collaboration between school and regional museums.

Organization of local museums was built in accordance with the “Program”, worked out in 1917 In this document marked, that the most optimal kind is the so-called complex (regional) museum that included departments: geographical, natural, ethnographic, agricultural, folk trades, cultural and historical, arts and libraries. After such structure built the most formed museums.

Due to combination of scientific and emotionally-artistic aspects, concrete and abstract, a museum was considered the important means of adaptation of rising generation to the dominating economy, culture and ideology. Regional museums had to decide and other educationally-educator task declared soviet power is transference of spotlight from the past on contemporaneity, from cultural aspects on productive. Realization of these ideas took place due to creation of corresponding museum displays. The certificate of priority of educationally-educator direction in-process regional museums that most excursions got organized exactly for the students of general schools is.

Regional museums did a substantial contribution to education for the young people of valid attitude toward cultural heritage. Through a collaboration with museum establishments students were actively attached to the process of collection and maintenance of sights of the past. Such collaboration of regional museums and schools assisted the considerable increase of museum funds.

Unfortunately, in 1930th the close collaboration of regional museums and educational establishments was interrupted. Assisted it and Decisions of Advice of the Folk commissars of Ukraine about the transmission of regional museums from knowing of organs of folk education to the regional managements in matters of arts.

Key words: *regional museums, general school, educationally-educator activity, Left-bank and Suburb Ukraine.*

А. А. КОРОБЧЕНКО

НАВЧАЛЬНА ЛІТЕРАТУРА З ПРИРОДОЗНАВСТВА
ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

У статті проаналізовано навчальну літературу з природознавства початку ХХ ст. Зокрема, оцінено тогочасний стан викладання природознавства у школі, висвітлено роль шкільних підручників і навчальних посібників зазначеного періоду в розвитку шкільної природничої освіти, здійснено порівняльно-зіставний аналіз навчальної літератури в межах кожної з природничих дисциплін, які викладались у школі на початку ХХ ст.

Ключові слова: природознавство, навчальна література, навчальний план, навчальна програма, підручник, навчальний посібник, зміст освіти.

Сьогодні, в період реформування освіти і входження в європейський освітній простір, все більше уваги потрібно приділити пошуку оптимального обсягу загальної освіти, що буде доступним для кожного школяра і, разом з цим, відповідатиме вимогам високорозвинутого суспільства. Вкрай необхідним є переосмислення і трансформація всіх аспектів освіти як системи, в тому числі й змісту освіти. В умовах змін у нашому суспільстві педагогіка повинна прагнути формувати такий зміст освіти, який буде одночасно відповідати інтересам усього суспільства й разом з тим спрямовуватися на інтенсивний розвиток здібностей кожної особистості. Як відомо, проектування змісту освіти на рівні навчального матеріалу здійснюється в навчальній літературі, до якої відносяться підручники й навчальні посібники, в яких знаходиться відображення конкретний зміст навчальних програм. Серед усіх видів навчальної літератури особливе місце займає шкільний підручник, який за своїм змістом і структурою обов'язково відповідає навчальній програмі з предмету. І від того, наскільки вдалим і якісним буде той чи інший підручник, залежить результативність навчання. Гарний підручник вирізняється інформативністю, енциклопедичністю, лапідарністю, збуджує до самоосвіти і творчості. Вимоги до навчальної книги настільки багатогранні й суперечливі, що нині в усьому світі відчутний дефіцит якісних підручників. Спостерігається тенденція до збільшення їх кількості у міру зростання знань і нових вимог. В економічно розвинутих країнах видаються альтернативні (паралельні) підручники, завдяки чому вчителі й учні мають можливість обирати найкраще.

Створюючи сьогодні в Україні нову систему освіти з урахуванням процесів євроінтеграції, шукаючи шляхи інтеграції природничої освіти у світовий освітньо-науковий простір, варто переймати досвід розв'язання аналогічних проблем у минулому. Становлення та розвиток навчальної літератури з природничих дисциплін – складний і суперечливий процес, який залежить від історичних та соціокультурних умов розвитку країни.

Шкільний підручник є відображенням певної епохи, рівня знань, світогляду і домінуючих стереотипів. Це педагогічний інструмент, вписаний у тривалу педагогічну традицію, неподільний з часом виникнення, як від-

дзеркалення шляхів використання методів викладання в попередні часи [3, с. 120]. Значний інтерес для сучасних науковців уявляють у цьому контексті підручники й навчальні посібники з природознавства початку ХХ ст.

Досліджуючи генезис шкільної природничої освіти, такі автори, як О. Біда, Н. Васильєва, Л. Гуцал, А. Мартін, Л. Никитюк, Т. Собченко, І. Шоробура приділили значну увагу й аналізу навчальної літератури з природознавства. Натомість ця проблема потребує окремого подальшого дослідження.

Мета статті – здійснити історико-ретроспективний аналіз навчальної літератури з природознавства початку ХХ ст.

На початку ХХ ст. зміст освіти у вітчизняній середній школі залишався переважно гуманітарним. Основними предметами в класичній гімназії були давні мови, на які відводилась третина навчального часу. Інші предмети відігравали другорядну роль. Відомо, що на початку ХХ ст. царський уряд примушений був зробити поступку, за якою було запроваджено викладання природознавства у перших трьох класах гімназій і реальних училищах. Природничі науки в навчальному плані гімназії були висвітлені лише фізикою та географією, в реальних училищах – також природничою історією. Біологія викладалась у небагатьох школах. У 1906 р. викладання природознавства було введено в усі класи реальних училищ.

Викладання природничих наук у середній школі мало формалізований, схоластичний характер. Такими самими були й підручники з предметів природничо-наукового циклу, які, на думку відомого вітчизняного вченого-зоолога В. Шимкевича, відстали від науки на половину століття й уявляли собою “знаряддя для витончення пам’яті і пригнічення духу” [7, с. 112].

Таку оцінку існуючим підручникам давали й інші відомі вітчизняні природознавці. Біолог В. Половцов відзначав, що в цих підручниках “оригінальні” лише помилки, запозичені з інших закордонних підручників [5]. На думку геолога О. Павлова і зоолога В. Вагнера, краще навчатися загалом без підручників, ніж користуватися тими, які були допущені в середню школу.

Основний недолік цих підручників полягав у тому, що весь їх зміст зводився до єдиної мети – до релігійного пояснення природи. Такий зміст навчального матеріалу, посилений різким відставанням від розвитку науки, схоластичністю викладання, відсутністю необхідної педагогічної обробки виключав науковість підручників, а разом з тим і їх освітню цінність. Провідні вітчизняні природники різко виступали проти релігійної спрямованості підручників, відстоювали необхідність формування наукового світогляду в молоді, що було неможливо без докорінної переробки підручників природничо-наукового циклу. В цей період були частково переглянуті навчальні програми. Одночасно почалась інтенсивна робота з удосконалення методики викладання і створення нових підручників з предметів природничо-наукового циклу, які б відповідали рівню науки й вимогам педагогіки.

Зауважимо, що побудова навчального курсу природознавства в школах мала циклічний або концентричний характер (“концентрами” називають послідовні ступені в навчанні, коли той самий матеріал на кожному наступному етапі викладається й вивчається щораз глибше й у більшому обсязі), тобто на кожному рівні вивчали одні й ті самі предмети, але їх зміст ускладнювався відповідно до можливостей та віку учнів.

Провідні вітчизняні природознавці вважали за необхідне починати викладання природознавства з пропедевтичного курсу. Основою для створення такого курсу й відповідних підручників стала програма світознавства, складена О. Павловим, і програма природознавства, складена В. Шимкевичем (1902 р.) (в основу програми В. Шимкевича була покладена програма О. Герда, а в подальшому перероблена й доповнена педагогами-природниками М. Усковим, І. Полянським, Л. Севруком). Запропонований курс складався з трьох частин: нежива природа (1-й клас), елементарні відомості про життя рослин (2-й клас), відомості про життя тварин (3-й клас). Програма викликала велике поштовхування серед учителів і, навіть, професорів у створенні навчальної літератури з природознавства для початкових класів [8, с. 233].

Найкращі підручники, близькі до цієї програми, створили педагоги-природники: Л. Севрук – “Початковий курс природознавства” (1902), І. Полянський – “Про три царства природи”, В. Ульянінський – “Нежива природа”, Г. Боч – “Підручник природознавства. Рослини”, Б. Райков – “Людина і тварини”. Автори підручників першого концентру працювали в провідних середніх школах того часу, їх праці були написані на основі великого практичного досвіду і глибокого знання науки.

Окрім того, слід відзначити працю Л. Севрука “Методика початкового курсу природознавства” (1902), методичну розробку окремих уроків. У ній особливо докладно було опрацьовано розділ неживої природи. Ця книга на той час була єдиним посібником, у якому детально висвітлювались питання методики й техніки викладання природознавства в школі. З цього приводу Б. Райков у 1922 р. зауважив: “За нею учились викладати цілі покоління вчителів. Це практично єдина в нас “часткова” методика природознавства, присвячена детальній проробці уроків. Нині вона в багатьох відношеннях сильно застаріла, але іншої подібної роботи, проведеної з усіх відділів початкового природознавства, російська школа й до цих пір немає. І тут найбільша цінність відділу неживої природи, розробленого надзвичайно детально. Автор як турботливий провідник любовно оберігає свого наступника від усіляких помилок і промахів, детально зупиняючись навіть на дрібницях” [6, с. 33].

Журнал “Природознавство в школі” справедливо зауважив, що елементарні підручники з природознавства мали величезне значення в шкільній природничій освіті: в чоловічих гімназіях ними обмежувалось вивчення природи, в реальних училищах і інших типах шкіл вони давали гарний

фундамент для подальшого проходження диференційованих курсів природознавства і служили об'єднувальним початком для цих курсів [2, с. 57].

У першому розділі вищезазначених підручників автори спробували дати повне уявлення про воду, повітря і землю, про всі об'єкти неживої природи, які були доступні учням і дали змогу встановити “внутрішній зміст” і взаємний зв'язок цих об'єктів. При вивченні живої природи головну увагу приділено біологічному матеріалу – зв'язку органу з функцією, зв'язку організму з навколишнім середовищем (відзначено захисний характер забарвлення тварин, зимова сплячка, перельоти птахів). При вивченні рослин зроблено висновок про їх роль у кругообігу речовин у природі. Основним методичним принципом була необхідність “йти від спостереження й досліду до висновку” [2, с. 1] можливість залучати учнів до “самостійних робіт” на екскурсіях і на практичних заняттях у класі. Підручники були добре ілюстровані (до 170 рисунків, таблиць); включали опис різних приладів, дослідів.

Значною подією став вихід книги Л. Ніконова “Практичні заняття з початкового курсу природознавства” (1907). Не зважаючи на програму реальних училищ, а дотримуючись вимог біологічного методу, автор цього підручника у першій частині (“Загальна ботаніка”) подав морфологію у взаємозв'язку з фізіологією, а в другій частині (“Систематика рослин”) описав представників рослинного світу у висхідному порядку. Підручник містив опис 17 основних робіт практичного характеру, при виконанні яких учень, за висловом автора, стає дослідником природи, а також методичні поради вчителям, які проводять практичні роботи. Робота написана під впливом ідей провідних вітчизняних методистів-природників О. Герда і В. Половцова. Незважаючи на цінність підручника, він не був позбавлений і недоліків. Основний недолік полягав у несвоєчасності подачі й важкості для розуміння учнями питання фотосинтезу, оскільки елементи фізіології, що мають місце в ботаніці, доводиться вивчати до ознайомлення з хімією.

У другому концентрі шкільної природничої освіти в реальних училищах викладались диференційовані курси природознавства. Навчальний план цього концентру не вирізнявся досконалістю: після короткого знайомства з ботанікою в пропедевтичному курсі наступала перерва у три роки, вивчення природознавства поновлювалось лише у 6-му класі, де викладалась фізіологія рослин. Підручники, що відповідали програмі другого концентру, значною мірою усували ці недоліки затвердженого Міністерством освіти навчального плану.

Найдосконалішими підручниками з предметів цього циклу були підручники біологів В. Палладіна – “Підручник фізіології рослин”, В. Половцова – “Підручник ботаніки” і “Практичні заняття з ботаніки”, Л. Ніконова – “Ботаніка”. Ці підручники містили багатий науковий матеріал, уміло дидактично перероблений і доступний дітям. Основну увагу авторів спрямовано на розкриття явищ, що відбуваються в рослинах. Щоб учні змогли зрозуміти складні фізіологічні процеси, необхідно було, на думку

В. Палладіна, розподілити ці процеси на більш прості, знайомі учням за фізичними й хімічними дослідами. Автори підручників пропонували вивчати анатомічні, морфологічні й фізіологічні відомості про рослини разом, щоб учні могли мати цілісне уявлення про рослини, проникати в сутність органічного життя. Підручники давали можливість простежити розвиток рослини з моменту проростання сім'я, давали змогу з'ясувати залежність характеру зросту й форми рослини від внутрішніх і зовнішніх умов (води, світла, ґрунту) [1].

Велике значення автори підручників надавали практичним заняттям з ботаніки. Книга В. Половцова “Практичні заняття з ботаніки” (1910) була найціннішим керівництвом для постановки спостережень і дослідів як у класі, так і на практичних заняттях, під час екскурсій у природу. Екскурсіям В. Половцов надавав особливого значення, адже бачив у них “синтез розумової і фізичної праці”.

Методика проведення екскурсій розглядалась також у керівництвах Г. Морозова, П. Мамаєва. Успіху підручників і керівництв з ботаніки сприяло широке використання їх авторами досягнень науки, звернення до ідей К. Тімірязєва і Ч. Дарвіна, реалізація провідних методичних і педагогічних ідей у навчальному матеріалі, в його відборі, обробці й викладенні.

Великою популярністю користувались також підручники з зоології, написані професорами В. Львовим “Початковий підручник зоології” (1901), М. Мензбіром “Початковий курс зоології” (1904), М. Іванцовим “Керівництво зоології” (1903), В. Шимкевичем “Керівництво з зоології” (1910).

Підручник В. Львова написаний у “змішано-висхідному порядку” на монографічних описах типових форм, які зручні для практичного знайомства. У передмові автор подає пояснення з приводу відбору й викладення зоологічного матеріалу в підручнику. Він приділяє увагу таким відомостям, які дали б змогу учням встановлювати зв'язок будови тварини з її способом життя. Ця праця багатьма вчителями й методистами оцінювалась як найбільш вдалий зразок навчальної книги. Зокрема, високо оцінив підручник Б. Райков. Поряд з підручником В. Львова, одним із найкращих вітчизняних підручників зоології початку ХХ ст. був підручник М. Мензбіра “Початковий курс зоології” (1904). Він добре ілюстрований і видавався в двох частинах. Перша частина присвячена хребетним тваринам, а друга – безхребетним. Сам М. Мензбір відзначав, що в основу підручника покладений принцип, який “полягає в тому, що організацію тварин можна зрозуміти, і, відповідно, вивчити лише у зв'язку з її способом життя. На другому місці при складанні підручника стояло завдання подати суворо конкретний виклад, по можливості уникаючи схем і загальних описів і вводячи початківця у вивчення тваринного світу на послідовних прикладах. Нарешті, третім і останнім завданням було усунення сухого викладу, замінивши його простим, живим, який би зацікавлював учня по суті, не відлякував би його своєю догматичністю” [4, с. 3].

М. Мензбір неодноразово відзначав, що він зобов'язаний принципом, покладеним в основу підручника, професору Московського університету К. Рульє. У підручнику виділені основний і додатковий тексти, а опис кожного класу тварин завершує “конспект для повторення”. Це план, який може бути використаний учнями при узагальненні й систематизації знань з теми.

Ідеї, які пропагував К. Рульє, знайшли відображення не лише в підручнику М. Мензбіра, а й у підручниках А. Богданова, В. Львова, Ю. Вагнера. Автори цих підручників вбачали своє головне завдання в тому, щоб “ознайомити учнів на якомога меншій кількості представників із сутністю організації тварин”, допомогти з'ясувати залежність її від умов існування (В. Шимкевич), показати відповідність організації тварини і її звичок тим умовам, у яких вона мешкає (М. Іванцов). Підручники були пронизані еволюційними ідеями, розкривали сутність і характер пристосовуваності тварин до умов життя, її механізм і закономірності.

У 1910 р. Б. Райков випустив навчальний посібник “Практичні заняття з зоології”, який складався з 10 робіт. У посібнику пояснювалось, як проводити розтин і вивчати тварин. Б. Райков рекомендував використовувати на практичних заняттях тварин, яких легко добувати й препарувати – морська зірка, дощовий черв'як, рак, окунь, жаба, кролик. Посібник Б. Райкова відіграв важливу роль у розробці методики та в організації практичних занять із зоології.

Велику увагу приділяли провідні природознавці створенню навчального курсу і підручників з анатомії і фізіології. Завдання цього курсу вони вбачали в тому, щоб дати учням не лише анатомічні й фізіологічні, а й гігієнічні відомості про людину. Програма такого курсу була складена В. Шимкевичем.

Найкращим підручником з цього курсу була книга професора В. Зав'ялова “Елементарний підручник анатомії, фізіології людини”. Матеріал підручника відбивав такі фундаментальні ідеї провідних вітчизняних фізіологів, як цілісність організму, єдність організму із зовнішнім середовищем, зв'язок форми і функції організму тощо. Підручник знайомив з ученням І. Мечнікова про імунітет і фагоцитоз, провадив думку І. Сеченова про єдність душі й тіла, про те, що мислення є матеріальним процесом, пов'язаним з діяльністю мозку, показував значення нервової системи в регуляції взаємовідносин організму людини з середовищем. У розділі підручника про травлення описано досліди І. Павлова з виділення шлункового соку, розкрито принцип нервізму, сутність рефлексорної діяльності. Підручник В. Зав'ялова знайомив учнів з експериментальними методами досліджень, які використовувались в анатомії і фізіології. Провідні наукові ідеї науки знайшли також відображення в підручниках анатомії і фізіології С. Закусева, С. Доброхотова, П. Анікієва.

Курси практичних занять для учнів з анатомії і фізіології були розроблені Б. Райковим, Л. Ніконовим, К. Ягодовським. Б. Райков подав найбільш розроблену систему лабораторних практичних робіт, ним був уведе-

ний експеримент у шкільний курс анатомії і фізіології людини. В практичних роботах Б. Райков вбачав засіб розвитку самостійної творчості учнів. Він подав методику 20 простих і 9 складних дослідів, які отримали широке розповсюдження в школі. Велику роботу з удосконалення методики викладання фізики провели відомі вітчизняні вчені М. Умов і О. Хвольсон. Відповідно до ідей М. Умова і О. Хвольсона про експериментальне викладання фізики і концентричну побудову навчального курсу, професором Київського університету І. Косоноговим був складений “Концентричний підручник фізики”, який відрізнявся суворою науковістю і разом з тим доступністю викладення навчального матеріалу. Значним успіхом користувався підручник А. Цінгера “Початкова фізика”. Свій курс А. Цінгер будував також концентрично, за ступенями, що відповідають віку учнів. “Початкова фізика” призначалась для першої ступені школи. В підручнику А. Цінгера більш повно, ніж у підручнику Косоногова, подано дослідну частину. Книга містила понад 500 ілюстрацій; у ній містились історичні відомості про фізичні відкриття і учених-фізиків. Підручник мав своєрідну післямову з 15 статей, яку можна було б назвати – “фізика біля нас”. Ця післямова пов’язувала зміст навчального курсу з життям.

Велику цінність уявляв також навчальний посібник А. Цінгера “Завдання й питання з фізики” (1912), що включав 1009 завдань і відповідей. Завдання були побудовані на доступному для учнів матеріалі, вони розташовувались за зростаючим ступенем складності, деякі з них перевищували середній рівень складності і були розраховані на розвиток спеціального інтересу учнів. Питання методики і організації лабораторних робіт з фізики викладались також у посібниках і керівництвах Н. Дрентельна, Г. Григор’єва, К. Дубровського, В. Лермантова та ін.

Значну роботу проведено з удосконалення підручників хімії. Одним з найбільш популярних підручників з цього предмету був підручник професора Санкт-Петербурзького університету О. Потиліцина “Початковий курс хімії” (1908), в якому викладено у взаємозв’язку матеріал з органічної і неорганічної хімії. Завдання навчального курсу й підручника хімії автор бачив у роз’ясненні законів, які управляють перетворенням речовин, в ознайомленні учнів не лише з цими законами й різними хімічними явищами, а й із методами їх вивчення. О. Потиліцин вважав за необхідне якомога більше використовувати лабораторні роботи в курсі хімії.

Широке розповсюдження отримали також підручник І. Кукулеско “Елементарний курс хімії” і підручник С. Созонова і В. Верховського “Елементарний курс хімії”. С. Созонов і В. Верховський спробували створити систему практичних занять для учнів як доповнення до підручника. Ця система була незабаром удосконалена в керівництві В. Верховського “Техніка і постановка хімічних дослідів”.

На початку ХХ ст. з’являються нові підручники географії. Найкращим із дореволюційних підручників географії є “Початковий курс географії” (1903), написаний учнями відомого російського географа Д. Анучіна –

О. Крубером, О. Барковим, С. Григор'євим і С. Чефрановим. Підручник розкривав багатство землі, її історію, пояснював причинну залежність між географічними явищами.

Широке розповсюдження отримав також "Початковий курс географії" Г. Іванова (1914). Відмінністю цього підручника було вдале, методично продумане розподілення матеріалу, наочність його подання, простота й доступність викладення. Більш академічними були підручники професора Санкт-Петербурзького університету Е. Лесгафта. Мету своїх підручників Е. Лесгафт бачив у тому, щоб надати учням "навчальну книгу, що стоїть на рівні сучасних знань і відтворює в мініатюрі наукову систему фізичної географії". Головна увага в підручниках Е. Лесгафта приділялась батьківщинознавству. В підручнику "Короткий курс фізичної географії" (1903) широко використовувалась наочність (мапи, картини, рисунки, діаграми), рекомендувалось проводити в доповнення до класних занять самостійні роботи з мапою, практичні роботи на місцевості, географічні й геологічні екскурсії. В цей же період виходять нові наочні посібники з географії: мапи, географічні картини, комплекти таблиць, атласи. Більшість з них видавались як додатки до підручників. Значною подією була поява в підручниках картин географа О. Борзова "Картини з географії Росії" (1908), які були випущені з пояснювальними текстами й методичними вказівками.

Таким чином, на початку ХХ ст. природничі дисципліни шкільного курсу збагатились значною кількістю нових підручників і навчальних посібників, які відобразили останні досягнення природознавства, найновіші завоювання педагогічної і методичної думки. До змісту підручників проникали фундаментальні наукові ідеї і закони природи: закон збереження речовини та енергії, ідеї еволюційної теорії Ч. Дарвіна, періодичний закон Д. Менделєєва, теорія хімічної будови речовини О. Бутлерова, учіння про ландшафтні зони В. Докучаєва, ідеї фізіології А. Тімірязєва, І. Сеченова, І. Павлова та ін. Знання цих ідей і законів мало велике світоглядне значення: воно руйнувало релігійну і створювало матеріалістичну, природничо-наукову картину світу. Завдяки новим підручникам шкільне природознавство з описового перетворилось у пояснювальне. Природознавство вчило виявляти й осмислювати закономірності явищ природи, що було несумісне з її теологічним тлумаченням.

Основними перевагами нових підручників з природознавства були вдале педагогічне перероблення даних природничих наук і ясно виражене прагнення активізувати навчання, залучити учнів до самостійної роботи (питання, вправи, задачі, завдання), до дослідного пошуку. Дослідний метод навчання, тісно пов'язаний зі спрямованим спостереженням і експериментом (демонстраційні досліди й досліди, які проводять самі учні), утверджувався і розвивався в нових підручниках і посібниках. Експерименти допомагали учням наочно розкривати закономірності і причини різних явищ у ході численних практичних занять, на екскурсіях. Дослідний метод навчання був також тісно пов'язаний з методом роботи учнів з книгою.

Організований відповідним чином матеріал навчальної літератури спрямував учня на самостійний пошук. Нові підручники свідчили про доволі глибоку розробленість техніки й методики експерименту. Зміст підручників у тісному зв'язку з методами навчання давали основу для виховання в учнів наукового світогляду, що було головною метою вчених і педагогів при написанні підручників.

Висновки. На підставі теоретичного аналізу можна відзначити, що на початку ХХ ст. природничі дисципліни шкільного курсу збагатились значною кількістю нових підручників і навчальних посібників, які відобразили останні досягнення природознавства, найновіші завоювання педагогічної і методичної думки. До змісту підручників проникали фундаментальні наукові ідеї і закони природи. Потреба в нових підручниках була зумовлена не лише високим рівнем науки, а й зростаючим прагненням широкої громадськості до природничо-наукових знань. Створені на початку ХХ ст. вітчизняні підручники й посібники з природознавства, географії, ботаніки, зоології, анатомії і фізіології, геології, фізики, хімії відображали якісно новий рівень розвитку методики викладання природознавства, яка інтенсивно формувалась у самостійну наукову дисципліну. Нові вітчизняні підручники й посібники відтіснили перекладні, сприяли розширенню змісту предметів природничо-наукового циклу, збагаченню й активізації методів їх викладання.

У подальшому ми плануємо проаналізувати навчальну літературу з природознавства інших періодів.

Список використаної літератури

1. Бусыгина Н. А. Отражение передовых педагогических идей в учебной литературе по естествознанию / Н. А. Бусыгина // Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма (Малоисследованные проблемы и источники) : сб. науч. трудов / под ред. Э. Д. Днепров. – Москва : АПН СССР, 1980. – С. 25–34.
2. Естествознание в школе / под общ. ред. В. А. Вагнера и Б. Е. Райкова // Обзор новейшей учебной и учебно-вспомогательной литературы по естествознанию. – Санкт-Петербург : Образование, 1913. – Сб. 3. – 143 с.
3. Мартін А. М. Розвиток змісту природничої освіти у вітчизняній середній школі (друга половина ХІХ – початок ХХ століття) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. М. Мартін. – Кіровоград, 2008. – 193 с.
4. Мензбір М. А. Начальный курс зоологии / П. А. Мензбір. – Москва : И. Н. Кушнерев и К, 1904. – 312 с.
5. Половцов В. В. Отзывы о книгах / В. В. Половцов // Природа в школе. – 1907. – № 4. – С. 245–247.
6. Райков Б. Памяти Л. С. Севрука / Б. Райков // Естествознание в школе. – 1922. – № 5–8. – С. 32–37.
7. Шимкевич В. М. Естествознание в нашей средней школе / В. М. Шимкевич // Образование. – 1901. – № 5–6. – С. 112.
8. Шульга І. К. Нариси з історії шкільного природознавства в Росії / І. К. Шульга. – Київ : Рад. школа, 1955. – 290 с.

Стаття надійшла до редакції 28.07.2014.

Коробченко А. А. Учебная литература по естествознанию начала ХХ столетия
В статье проанализирована учебная литература по естествознанию начала ХХ ст. В частности, оценено состояние преподавания естествознания в школе того времени,

освещена роль школьных учебников и учебных пособий указанного периода в развитии школьного естественного образования, осуществлён сравнительно-сопоставительный анализ учебной литературы в рамках каждой из естественных дисциплин, которые преподавались в школе начала XX ст.

Ключевые слова: *естествознание, учебная литература, учебный план, учебная программа, учебник, учебное пособие, содержание образования.*

Korobchenko A. Educational Literature on Natural Sciences of the Beginning of the 20 th century

In article educational literature on natural sciences of the beginning of the 20th century is analyzed. In particular, the assessment is given to a condition of teaching natural sciences at school of that time, the role of school textbooks and grants of the specified period in development of school natural education is lit, the comparative and comparative analysis of educational literature within each of the natural disciplines taught at school of the beginning of the 20th century is carried out. At the beginning of the XX century natural-science disciplines of a school course were enriched with considerable number of new textbooks and manuals which reflected the last achievements of natural sciences, the newest gains of pedagogical and methodical thought. Fundamental scientific ideas and laws of the nature got into the maintenance of educational literature. It is noted that the domestic textbooks and manuals created at the beginning of the 20th century on natural sciences, geography, botany, zoology, anatomy and physiology, geology, physics, chemistry reflected qualitatively new level of development of a technique of teaching natural sciences which was intensively formed in independent scientific discipline. New domestic textbooks and manuals pushed aside translated and promoted extension of the maintenance of subjects of a natural-science cycle, enrichment and activization of methods of their teaching.

Key words: *natural sciences, educational literature, curriculum, training program, textbook, manual, content of education.*

ХАРАКТЕР НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ В РЕЦЕПЦІЇ М. КОРФА (ДО 180-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ НАРОДЖЕННЯ М. КОРФА)

У статті розглянуто окремі періоди педагогічної діяльності М. Корфа в контексті запровадження та організації земських недільних шкіл для дорослих учнів Східноукраїнського регіону у II пол. XIX ст. та розкрито парадигму принципу “освіта протягом життя”. Відзначено, що М. Корф був першим в Україні, хто поєднав практичну роботу в галузі освіти дорослих з теоретичними узагальненнями. Обґрунтовано суспільну прогресивність систематичної освітньої роботи серед дорослого населення на основі концепції М. Корфа. Висловлено думку, що в зміст початкової освіти М. Корф привніс ідею демократизму, науково-педагогічний рівень і власні українські симпатії.

Ключові слова: “освіта протягом життя”, освітня діяльність, громадсько-педагогічна діяльність, недільні повторні школи, початкова освіта, освітні ініціативи.

За часів суспільних трансформацій і соціально-економічних перетворень одним з найбільш ефективних засобів виходу суспільства з кризової ситуації вважали освіту дорослих. У сучасних умовах періоду актуалізації освітніх проблем варто акцентувати теоретичні пріоритети – вивчення історії становлення й розвитку теорії та практики освіти дорослих в Україні. Щоб мати можливість творчо скористатись здобутками попередників, важливо зосередити увагу на сутності кризової ситуації в освіті, на її теоретичних засадах, враховуючи новітній просвітницький рух в Україні II пол. XIX ст. З цього часу, на думку З. Гіттерс, історія вітчизняної освіти й виховання дає підстави говорити про ефективність складної та розгалуженої педагогічної системи, яка в тодішніх умовах забезпечувала входження дорослого населення в нові суспільно-політичні й соціально-економічні відносини [3, с. 49].

Теоретико-прикладні аспекти неперервної освіти дорослих висвітлено в працях науковців: С. Гончаренка, Р. Гуревич, Н. Дем’яненко, Г. Костюка, Н. Ничкало, В. Олійника та ін. Вивченню історії становлення й розвитку освіти дорослих в Україні присвячені дослідження А. Бойко, Л. Вовк, З. Гіттерс, А. Гончарук, М. Грищенко, Є. Дніпрова, Г. Карпова, Л. Мазуренко, О. Мармазової, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Г. Шевчук, В. Якубенка та ін. Їхні результати й висновки є корисними для становлення сучасної системи освіти дорослих.

Освітні проблеми та досвід організації навчально-виховного процесу для дорослих учнів земських шкіл II пол. XIX ст. були предметом дослідження В. Галузинського, М. Євтуха, С. Золотухіної, В. Курила, В. Майбороди, О. Мельничук, І. Прокопенка, О. Сухомлинської та ін. Аналіз їх праць свідчить, що в межах різних частин України існували певні території, які в силу тих чи інших причин мали свої регіональні особливості розвитку земської початкової освіти.

Гуманітарне значення просвітницько-педагогічної спадщини М. Корфа для сучасної школи України, важливість громадської діяльності вченого для розвитку національної школи, педагогічної думки та впровадження безперервної освіти для постійного накопичення знань, умінь і навичок підкреслено в працях низки дослідників (М. Антощак, Н. Белозьорова, Л. Бондар, В. Вихрущ, Л. Дробозюк, І. Кушніренко, Л. Орехова, О. Пепельнюх, С. Саяпіна, Т. Шарненкова, Л. Ярошук та ін.). Проте й досі залишаються недостатньо обґрунтованими методологічні основи педагогічної та просвітницької діяльності М. О. Корфа в питанні системної організації освіти дорослих.

Мета статті – дослідити окремі періоди педагогічної діяльності М. Корфа в контексті запровадження та організації земських недільних шкіл для дорослих учнів Східноукраїнського регіону у II пол. XIX ст. та розкрити парадигму принципу “освіта протягом життя”.

“Освіта дорослих” як новітня дефініція II пол. XIX ст. мала особливі завдання: консолідувати окремі верстви населення в єдине духовне ціле, дбаючи про вироблення свідомого почуття національної єдності; виконувати взаємообмін культурного доробку та його впливу на окремі прошарки населення. Вона мала бути оберегом від переважного впливу чужої культури в боротьбі за існування національного організму. “У виїмкових відносинах, серед яких доводиться жити нашому народові, освіта дорослих має особливі завдання, – писав М. Галущинський. – Вона має пов’язати всі розділені частини народу в одне духовне ціле, себто дбати про вироблення сильного почуття національної єдності” [6, с. 107].

Як результат розвитку освіти дорослих, зокрема в Європі, на той час було створено мережу шкіл і культурно-освітніх інститутів, призначених, головним чином, для молоді в позашкільному віці й дорослих, які вже пройшли курс початкової школи. Саме діяльність філантропічних закладів освіти дорослих в Англії, Америці, Швеції, Данії привертала увагу українських та російських освітян. На початку XIX ст. з’явилися школи елементарних знань для дорослих, які діяли за ланкастерським методом у різних регіонах України й Росії. Звичайно, те, що відбувалося в напрямі освіти дорослих, можна було назвати лише епізодичним явищем, оскільки цей процес не зміг навіть наблизити до забезпечення освітніх потреб дорослого населення. На думку сучасників, Росії для досягнення освітнього рівня Данії кінця XIX ст. було б потрібно понад 16 тис. шкіл, Норвегії – 90 тис., Фінляндії – 200 тис. У Західній Європі (Німеччина, Пруссія, Франція, Швейцарія) усвідомлювали обов’язковість відвідування школи. Так, у Саксонії (Німеччина) обов’язкове навчання тривало 9 років, після якого учні зобов’язані були присвятити навчальним заняттям один вечір у робочі дні й декілька годин у неділю протягом 3 років у повторній чи додатковій школі (Fortbildungunisschule). Отже, загалом початкова школа в Саксонії тривала 12 років.

Країни Європи, починаючи з XVII–XVIII ст. (епоха централізованих держав і абсолютистських монархій), підтримували освітню галузь. На ду-

мку А. Гончарук, “в Європі неформальна освіта дорослих розвивалась як альтернатива державній та формальній, і сприймалася як щось нове, викликаючи певну недовіру” [4, с. 33]. У свою чергу, дослідницею Л. Вовк, яка розглядала ретроспективу історії освіти дорослих як генезис пріоритетних тенденцій освіти в цілому, доведено, що становлення позашкільної освіти в Україні у II пол. XIX ст. відбувалось поряд з розвитком “неперервної освіти” в Європі та змінами в науці, соціально-економічній сфері [2].

У контексті розгляду цієї проблеми важливо акцентувати увагу на періоди педагогічної діяльності М. Корфа. Організація повторних земських недільних шкіл та підготовка дорослого населення до свідомого проходження повторного неформального навчання відбувалась після повернення М. Корфа з Швейцарії, імовірно, педагог там замислив та теоретично обґрунтував обов’язковість безперервної неформальної освіти дорослих.

Грунтовні дослідження містять думку про першість М. Корфа в упровадженні європейського досвіду у сфері неформальної освіти дорослих у Російській імперії. Відтак, складнішим було становище в Україні, де рух за створення теоретичних надбань освіти дорослих поширювався під впливом, передусім, друкованих видань: “Современник”, “Основа”. Дослідники освіти дорослих зазначали, що навчальні програми шкіл в Україні й Росії, зокрема петербурзьких, значно відрізнялись. Це, у свою чергу, дає змогу зробити висновок про наявність ініціативних пошуків в освіті дорослих у конкретних регіонах України, зокрема Херсонській, Катеринославській, Чернігівській, Харківській, Київській губерніях, щодо створення регіональних програм навчання [2].

Рух за освіту дорослих учнів, зокрема за характер її спрямування, був неоднорідним. Проте навчання дорослих розглядали як засіб демократизації освіти. Серед його представників існувала думка про необхідність спрямування освіти на розвиток особистості, про її співвідношення із загальнонаціональними інтересами. Діяли представники освітнього руху, які розглядали лише необхідність демократизації освіти загалом і освіти дорослих зокрема. Існувала категорія представників громадськості, на думку яких, характер освіти обов’язково має бути узгоджений з державністю, з інтересами існуючого ладу [2].

Головним завданням змісту освіти дорослих, а також діяльності освітніх товариств, котрі опікувались нею, надання знання всім, хто їх потребує. Вочевидь, метою освіти визначали не лише здобуття певної кількості знань, а й “вироблення характеру, розвиток внутрішніх духовних сил для того, щоб стати правдивою людиною” [10, с. 111]. Тому відповідні просвітницькі заклади робили все, щоб надати знання якомога більшій кількості сільського населення, а особливо тій частині, котра, на їх думку, не мала доступу до отримання знань. Нова ідея освітньої роботи ставила самоціллю не суму знань, а передусім, самоосвіту, пізнання й формування самого себе, пізнання власних духовних сил, означення себе й свого ставлення до навколишнього світу. Тому йдеться не стільки про суму знань та спромож-

ність пізнання, роботу працівника освіти над певними групами “неосвічених” людей, скільки про роботу індивіда над собою, над власною освітою. Погоджуємось з думкою З. Гіптерс, яка наголошує на такому визначенні філософії освіти дорослих: “...моральну силу постояти за себе, за свою спільноту, прийняти правильне рішення дає освіта, складниками якої є знання і виховання. Від пізнання, освіти залежить становище особи, її позиція щодо підтримки, а від цього – і майбутнє народу” [3, с. 51].

Розвиток і організація народної освіти порівняно з іншими галузями діяльності в Україні поступово, хоча повільно, набирали обертів. Земську школу, як новітній тип початкової школи, переважно створювали для сільського населення. Хоча, відповідно до Положення про губернські і повітові земські установи [14], земства могли піклуватися лише про господарські справи шкіл, а в питаннях розвитку освіти їх функції були обмежені, за досвідом М. Корфа багато земств активно включалися в педагогічну діяльність, розвиток та вдосконалення шкільної мережі. За формою “нової школи” М. Корф розробив авторську концепцію щодо обов’язковості повторно-додаткового початкового навчання для всіх верств населення України, яку розглядав як кращий засіб до поширення елементарних знань, які гарантують учням певний рівень освіченості.

Результати проведених досліджень свідчать, що М. Корф був першим в Україні, хто поєднав практичну роботу в галузі освіти дорослих з теоретичними узагальненнями. Так, метою повторних класів, запропонованих педагогом, було запобігання рецидиву неписьменності й остаточне закріплення знань, умінь і навичок початкової освіти. Повторна школа, за М. Корфом, не є найбільш удосконаленим типом школи, а має компенсаторний характер початкової школи з поглибленим вивченням окремих напрямів. Водночас у повторній школі М. Корф передбачав не лише поновлювати пройдене в щоденній школі, а й поглиблювати та розширювати його новими знаннями, спрямованими на розвиток учнів і забезпечення життєвих практичних інтересів.

Історичний аналіз свідчить, що організатори освіти дорослих М. Корф, Х. Алчевська, Т. Лубенець розробили та запроваджували інноваційний на той час зміст освіти для дорослих, його поліфункціональність, підготувавши новітні навчальні програми освітніх закладів для дорослих 70–80-х рр. XIX ст. в Україні. Так, враховуючи освітні потреби дорослого населення, педагогічна преса (“Педагогический вестник”, 1881–1883 рр., за редакцією М. Завадського; “Волшебный фонарь”, 1899 р., за редакцією Н. Пашковського в м. Єлізаветграді Херсонської губернії; “Школьное обозрение”, 1895 р., за редакцією М. Виноградова в Одесі; газета “Профессиональная школа” в м. Києві тощо) розкриває передові педагогічні ідеї й погляди багатьох відомих діячів української освіти, культури, літератури та можливості педагогічного й матеріального забезпечення шкіл. Так, М. Корф уклав у 1882 р. “Руководство для воскресных повторных школ”, Х. Алчевська – “Книгу для взрослых”, Т. Лубенець – “Арифметичний збірник”.

Л. Вовк чітко визначила місце М. Корфа в розробці дидактики дорослих: “Йому належить не лише ідея створення земствами повторно-додаткових класів для дорослих, а й розробка основних педагогічних принципів їх діяльності” [2, с. 113]. М. Корф був послідовником і продовжувачем педагогічних, загальнолюдських ідеалів педагогів, діяльність яких була пов’язана з Україною (П. Редкіна, К. Ушинського, М. Пирогова). Натомість, його освітні програми, на нашу думку, були більш конкретизовані, спрямовані на врахування національно-регіональних запитів населення.

Досліджуючи зміст земської початкової школи України, важливо враховувати умови та засоби навчально-виховного процесу. За неможливістю продовжувати навчальний курс 3-річної початкової народної щоденної школи, де у 1-х класах у 1882/83 н. р. у Олександрівському повіті Катеринославської губернії навчалось 1315 учнів, у 2-му – 898, у 3-му – 572 учня, М. Корф вирішив відкривати недільні повторні школи для тих учнів, які навчались у щоденних початкових училищах, але з часом потребували відновлення знань, умінь та навичок [13].

Реалізуючи право на отримання повторних знань для споживачів освітніх послуг, надане громадою, дотримуючись новітньої раціональної практики, М. Корф уперше в Україні в 1880 р. поєднав початкову щоденну 3-річну школу з недільною повторною. Саме М. Корф у системі методико-педагогічної діяльності запровадив таку форму освіти, як недільні повторювальні класи для дорослих учнів. На його думку, вони мали стати захистом від можливих проявів безграмотності [8]. У той час М. Корф для нової школи розробляє авторську навчальну програму, в якій за основу бере, за твердженням Л. Орехової, концентричний метод, що відповідає основним положенням його педагогічної системи [12, с. 225].

У 1880 р. М. Корф проводить перевірку знань дорослих учнів, які пройшли “Корфську трьохзимку” в школах 6 різних сіл Маріупольського та Олександрівського повітів Катеринославської губернії, серед 350 селян, що закінчили курс при перших випусках народних шкіл. Першими навчальними закладами такого типу стали Врем’євська та Майорська школи [5]. Середній вік проекзаменованих учнів був 19 років (старшому – 26). З часу завершення учнями школи (початкове навчання тривало 3 роки) до перевірки знань пройшло понад 8 років. Так, у с. Врем’євка Олександрівського повіту із 46 осіб 2 особи не змогли поставити особистий підпис, 7 осіб – не спроможні написати твір під час іспиту; 85% – написали твір на тему про користь освіченості. 85% свідомо читали та переказували прочитане, 91% писали без помилок і вміли пов’язувати задачі на 2 арифметичні дії [8]. Приблизно такі самі результати були отримані й в інших селах, де проводилися іспити. Цими результатами М. Корф спростував поширену думку про те, що з часом після закінчення початкової школи селяни повністю забувають усе, чого їх навчали. Але педагог, беручи до уваги нетривалість початкового навчання, наполегливо наголошує на необхідності повторної школи. Так, наприклад, з 350 экзаменованих учнів менше ніж 1/3 змогли

письмово обрахувати, скільки вершків у 25 верстах, тоді як після закінчення початкової школи це зробив би кожен учений.

На підставі результатів та неодноразової фіксації конкретних фактів, М. Корф дійшов висновку: чим ефективніше ведеться навчання в народній школі, тим більшим бажанням захоплює учнів навчання, міцніше засвоюються отримані повідомлення і знання, навіть у деталях. Вочевидь, причини неосвіченості дорослих селян М. Корф вбачав, передусім, у нетривалості навчального курсу та соціальній невлаштованості побуту учнів.

Навчальна програма недільної повторної школи для дорослих учнів складалась залежно від наявності знань з двох відділень:

I. Вправи з читання, письма, лічби; на шкільний навчальний предмет передбачено півгодини, шкільний урок закінчували необхідними теоретичними поясненнями завдань, які учні виконуватимуть вдома. Повторні недільні школи за змістом і процесом навчання мали бути початковими, відповідно, центральним джерелом процесу навчання була книга для класного читання, яка не лише розширювала учнівський кругозір, а й надавала певну допомогу у виконанні практичних вправ, формуванні стійкого інтересу до знань.

II. Ознайомлення учнів за допомогою книг з географії та історії рідного краю, малої батьківщини, з елементарною граматику рідної мови.

Загалом плідна практична діяльність М. Корфа в Маріупольському повіті як керівника з'їзду учителів, у Бердянському – як оглядача шкіл викликала значний інтерес по всіх земських губерніях України. Відтак, регіонально репрезентований вплив М. Корфа на народних учителів південно-східного регіону України був очевидний: його ґрунтовні знання організації земської початкової школи дали змогу швидко орієнтуватися в кожній новій місцевості й відповідати на першочергові шкільні виклики. Природна енергія та любов до справ, видатна педагогічна обдарованість надихали й захоплювали учителів, пробуджувала в них любов і повагу до своєї діяльності, примушувала їх діяльно працювати над особистим самовдосконаленням, витрачаючи на це свої власні кошти. У хроніках земських шкільних справ сотнями нараховуються факти, коли вчителі не тільки “середні”, а й “слабкі” під особистим впливом М. Корфа робили дивовижні успіхи як у загальній освіті, так і в педагогічній підготовці [15].

У розробці дидактики освіти дорослих в Україні II пол. XIX ст. М. Корфу належить не лише ідея створення земствами повторно-додаткових класів для дорослого населення, а й розробка, передусім, основних педагогічних принципів їх діяльності.

Перевірка шкіл переконала М. Корфа в неможливості обмежитись в освіті сільського населення тільки тим, що може дати постійна народна школа в три навчальні зими. Тому він почав відстоювати, спочатку в пресі, необхідність повсюдного затвердження недільних повторних шкіл з метою поглиблення й зміцнення знань, які повідомлялись регулярно народною школою, а також розширення їх, відповідно до рівня розвитку, віку учнів і

запитів життя: “Ми сподіваємося на те, що в нашій батьківщині виникнуть перші в Росії повторні школи для селян, ми віруємо в те, що південь Росії стані місцем зародження шкіл, без яких елементарна освіта початкової школи неможлива” [2, с. 84].

М. Корф розумів, що для організації таких шкіл необхідно використовувати досвід уже існуючих народних шкіл у селах. Так, у першій організованій М. Корфом школі було три групи залежно від рівня знань учнів. Усього навчалось 30 осіб віком 15–30 років. Після цього М. Корф визначив середній вік учнів: I група – 22,6 років, II – 21,8, III – 17,5 років. На практичні заняття в повторних школах відводилось по 3 години щонеділі, всього 20 недільних навчальних днів протягом зими. Звичайно, освітній ефект від цих типів шкіл був значним. Молода людина віком 20 років, проходячи курс повторної початкової школи, тобто витрачаючи 60 навчальних годин узимку, набувала впевненості й стійкості в засвоєних раніше знаннях, назавжди оволодівши ними, а головне – знання ці набували зовсім нового висвітлення, структурувались в упорядковану систему й органічний зв’язок між собою.

Враховуючи освітні потреби дорослого населення та можливе педагогічне й матеріальне забезпечення земських шкіл, М. Корф у 1882 р. укладав Керівництво для недільних повторних шкіл. Ця невеличка книга містить програми, конспекти, методичні вказівки, домашні роботи для всіх уроків протягом навчального року з усіх предметів. Залишаючись у межах навчальної програми народної школи, дотримуючись загальноприйнятих підручників і керівництв, М. Корф у змісті посібника подає шляхи й засоби повної переробки навчального матеріалу народної школи щодо її програми, дотримуючись переважно синтетичного, дедуктивного методу, замість аналітичного, індуктивного обов’язкового при першопочатковому навчанні.

Обстоюючи в освітянській пресі ідею повторних недільних шкіл для дорослого населення, М. Корф виступав водночас зі статтями (“Недільна школа”, “Повторна школа для учнів”, “Освітній рівень дорослих письменних селян”) на підтримку обов’язкового навчання грамоти всього підростаючого покоління, за допомогою роботи домашніх сільських шкіл грамоти. Зазначені вище статті друкували в різних педагогічних виданнях під час перебування М. Корфа у Швейцарії, вони потім увійшли до книги “Наші педагогічні питання”. З одного боку, книга містить у собі ретельні розробки щодо однобічних захоплень навчальним адмініструванням, яке так чи інакше гальмувало прогресивний розвиток справ народної освіти й заважало необхідному прогресивному зростанню відповідно запитам часу та потягу суспільства. Разом з тим, у книзі є поради й вказівки стосовно напряму розвитку діяльності громадських закладів і приватних осіб у справі “суцільної грамотності всього підростаючого населення, розумної постановки народної школи і пізнання в середовищі дорослого сільського населення” [7].

З 1884 р., після смерті М. Корфа, ще поширювалась у багатьох земських губерніях ідея повторної освіти, але, на думку М. Бунакова, мала

формальний характер, і не відразу знайшла прибічників в особі педагогів. Утім, воронезький педагог М. Бунаков, що за своїми демократичними поглядами, на думку Л. Латишиної [9], стоїть поруч з М. Корфом, вказував на прогресивний характер і зміст повторних занять з колишніми учнями, розглядаючи ці заняття як засіб розширення в сільській молоді розумового кругозору й збагачення її елементарними науковими знаннями про природу та суспільне життя.

Проте, критикуючи систему повторних занять М. Корфа, які зводились, на його переконання, до відтворення навчального курсу народної школи, М. Бунаков обґрунтовував власну думку щодо повторних занять, зміст яких мав дещо регресивний характер. Він наводив приклади, як-то: молоді слухачі погано збираються, відвідують уроки неакуратно, ставляться до занять апатично, домашніх вправ не виконують чи виконують абияк [1, с. 319].

Промоніторивши та проаналізувавши рівень знань учнів повторних класів, М. Бунаков перший упровадив ідею М. Корфа, проте завершив її невдало. Лише у 90-х рр. XIX ст. Воронезьке земство повідомило місцевому вчителю про наміри відкриття повторно-додаткових занять з колишніми учнями школи. Була зроблена ще одна спроба, але результати були отримані, як і у 80-ті рр. XIX ст. Які об'єктивні дії зумовили М. Бунакова критично поставитися до впровадження педагогічного досвіду М. Корфа? Нам здається, що відіграв роль, передусім, національний компонент. Тобто, прогресивні педагоги українського регіону Російської імперії ментально відчували потребу в педагогічних новаціях свого земляка М. Корфа. Тому для нас є незрозумілою позиція М. Бунакова, який у своїй статті "Про повторні заняття з колишніми учнями" критикував педагогічну систему М. Корфа як таку [1].

Разом з тим, наскільки актуальним і реформаторським було запровадження та втілення у спільний освітньо-гуманітарний простір повторних класів для дорослого населення України, свідчить той факт, що недільні повторні школи України проіснували й після смерті М. Корфа, зокрема в Олександрівському та Бердянському повітах за підтримки земців-послідовників М. Корфа, зокрема Я. Новицького [11].

Після невдалих педагогічних досвідів на початку 80-х рр. XIX ст. у Росії вже на кінець 80-х рр. XX ст результати перевершили всі очікування педагогів. На нашу думку, в них можна було виокремити тільки дві відмінності, порівняно з минулими, безрезультатними спробами. По-перше, повторні заняття майже не мали шаблонного шкільного характеру. Слухачам надавали право ставити запитання, робити заяви, виконувати чи не виконувати домашню роботу. Відтак, дорослі учні не почували себе школярами як такими. По-друге, зміст занять не мав вузько повторювального характеру, а був спрямований на освітньо-культурні потреби слухачів, збуджував їх думки, задовольняв їх допитливість, надавав учням нові й різноманітні враження, розширюючи тим самим їх розумовий кругозір.

Акумулюючи характерні новітні форми роботи в народній школі, детально аналізуючи тогоденні статті з цієї проблематики (М. Корф “Повторювальні школи”, М. Бунаков “Про повторні заняття з колишніми учнями”), вбачаємо неоднорідність поглядів на це питання. Без перебільшення можна сказати, що повторні недільні школи в Україні, які започаткував у південно-східному регіоні М. Корф, набирали обертів у Російській імперії. Освітняни України прозорливо передбачили просвітницький масштаб запропонованих М. Корфом повторних шкіл, зокрема в Катеринославській губернії, який у себе на батьківщині відкрив 2 повторні недільні школи. Доля не дала змогу М. Корфу особисто здійснити свій задум на практиці по всій Україні, але його досвід перейняли прогресивні педагоги, такі як М. Бунаков, який спочатку скептично поставився до цієї ідеї, і лише особисто відкривши повторні школи у Воронежській губернії, не відмовився від ідеї “навчання упродовж життя”. Вочевидь, саме в колективній діяльності, але без тиску на особу учня та пригноблення особистої ініціативи М. Бунаков вбачав шляхи захисту інтересів і морального вдосконалення людини праці, поліпшення її добробуту, підвищення ефективності виробництва.

Узагальнюючи, ми переконуємось у тому, що саме М. Корфом уперше реформаторськи охарактеризовано організаційно-функціональну модель повторних недільних класів земської школи для дорослого населення. Переконаємось у регіонально-демократичному спрямуванні відповідних шкіл як новітнього продукту освітньої системи, адже саме М. Корф налаштував педагогічну громадськість щодо розподілу навчального матеріалу за роками та соціально-освітніми потребами дорослих учнів.

Висновки. Отже, освіта дорослих учнів як новітня форма неперервної освіти, як демократичний напрям громадськопедагогічної діяльності окремих педагогів минулого забезпечувала загально-культурний розвиток особистості дорослого учня. За її основу взято вплив авторських освітніх ініціатив, де створення найрізноманітнішої, всеохопної системи освіти дорослих громадян України ґрунтувалось на таких основних засадах: ініціативі й активності громад; організаційно-розпорядчій, фінансовій активності органів місцевого самоврядування (земств); індивідуальній свідомості й ініціативі дорослих учнів; особистому прикладі соціального гуманіста, фундатора земської школи України – М. Корфа.

Список використаної літератури

1. Бунаков Н. Избранные педагогические сочинения / Н. Бунаков. – Москва : АПН РСФСР, 1953. – 412 с.
2. Вовк Л. П. Історія освіти дорослих в Україні / Людмила Петрівна Вовк. – Київ : УДПУ, 1994. – 228 с.
3. Гіптерс З. Педагогічна діяльність М. Галущинського в організації освіти дорослих / Зінаїда Гіптерс // Історико-педагогічний альманах / ред. кол.: О. В. Сухомлинська (гол. ред.), Л. Д. Березівська та ін. – 2014. – № 1. – С. 49–54.
4. Гончарук А. О. Неформальна освіта дорослих у країнах ЄС / А. О. Гончарук // Збірник наукових праць Полтавського держ. педагогічного університету ім. В. Г. Короленка: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1 (54). – С. 31–35.

5. История народного образования. Первый опыт “воскресно-повторительных” школ // Народная школа. – 1883. – № 6–7. – С. 45–53.
6. Історія Товариства “Просвіта” у Львові // Життя і знання. – 1934. – Ч. 4. – С. 107–108.
7. Корф Н. А. Наши педагогические вопросы / Николай Александрович Корф. – Москва : Сотрудник школы, 1882. – 410 с.
8. Корф Н. А. Первые воскресные повторительные школы / Николай Александрович Корф // Русская мысль. – 1882. – № VIII. – С. 81–84.
9. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) : учеб. пособ. / Д. И. Латышина. – Москва : Гардарики, 2005. – 603 с.
10. Магальяс С. Публічні освітні віча / С. Магальяс // Життя і знання. – 1934. – Ч. 4. – С. 111–112.
11. Новицкий Я. П. Итоги народного образования в Александровском уезде (Екатеринославской губ.) (1866–1886 гг.) / Яков Павлович Новицкий // Народная школа. – 1887. – № 8. – С. 31–39.
12. Орехова Л. І. Основні напрями розвитку сучасного освітнього середовища в спадщині М. О. Корфа / Л. І. Орехова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету: Педагогічні науки. – 2012. – № 2. – С. 224–230.
13. Песковский М. Л. Барон Н. А. Корф: его жизнь и общественная деятельность / Матвей Леонтьевич Песковский. – Санкт-Петербург, 1893. – 95 с.
14. Положение о губернских и уездных земских учреждениях : проект, сост. в комис. о губ. и уезд. учреждениях в 1863 г. – Санкт-Петербург, 1963. – 52 с.
15. Семенов Д. Д. Барон Николай Александрович Корф / Дмитрий Дмитриевич Семенов. – Санкт-Петербург, 1914. – С. 63–85.

Стаття надійшла до редакції 10.08.2014.

Лещенко Э. В. Характер непрерывного образования в рецепции Н. Корфа (к 180-летию со дня рождения Н.А. Корфа)

В статье рассматриваются отдельные периоды педагогической деятельности Н. Корфа в контексте внедрения и организации земских воскресных школ для взрослых учащихся Восточноукраинского региона во II пол. XIX в. и раскрывается парадигма принципа “образование в течение жизни”. Отмечается, что Н. Корф был первым в Украине, кто соединил практическую работу в области образования взрослых с теоретическими обобщениями. Доказывается общественная прогрессивность систематической образовательной работы среди взрослого населения на основе концепции Н. Корфа. Высказывается мнение, что в содержание начального образования Н. Корф привнес идею демократии, научно-педагогический уровень и собственные украинские симпатии.

Ключевые слова: “образование в течение жизни”, образовательная деятельность, общественно-педагогическая деятельность, воскресные повторные школы, начальное образование, образовательные инициативы.

Leshenko E. The character of continuing education in the perception of N. Korf (to the 180 th thanniversary of the birth of N. Korf)

The article deals with some periods of teaching activity of M. Korf in the context of the implementation and organization of provincial Sunday schools for adult learners in the eastern region of Ukraine in the second half of the XIX century and reveals the paradigm of the “lifetime learning” principal. It is noted that the mentioned period was when the content of education in the schools of adult learners was constructed in the process of teaching practice entirely. The teachers of schools for adults had to create their own methods, didactics, enriching the content of education, meeting the person’s interests, needs of economic and socio-political development of the country.

The author analyzes the formation of the adult education system. In the context of the problem the attention is paid to the periods of teaching activity of M. Korf. The focus is on the study of the history of formation and development of the theory and practice of adult education. The author notes that M. Korf introduced the idea of democracy, scientific-pedagogical level and own Ukrainian liking into the content of primary education.

The article points out that the latest definition of the second half of the XIX century “adult education” had definite tasks: to consolidate the separate parts of the population into a single spiritual unity, taking care of the development of consciousness of national unity; to perform the exchange of cultural heritage and its impact on the particular parts of the population. Adult learning is considered as a means of democratization of education.

It is noted that the Ukrainian post-reform period intellectuals recognized adult education as an important factor to help the people to adapt to rapidly changing social circumstances and considered it as a means of formation of national consciousness and as an effective training to acquiring education, awareness of the role and importance of adult education in the life of the people which primarily resulted in the increase of activity of public cultural and educational organizations and societies.

The article also notes that M. Korf appeared to be the first in Ukraine, who combined the practice with the theory in the field of adult education.

Key words: *“lifetime education”, educational activities, social and educational activities, repeated Sunday school, primary education, educational initiatives.*

ПЕРСОНОЛОГІЯ СТЕПАНА БАЛЕЯ

У статті висвітлено основні поняття та засади персонології Степана Балея. Розкрито поняття та етимологію слова “особистість”. Розглянуто зв’язки особистості з психікою людини та окреслено основні моменти розвитку особистості, починаючи від дитини та закінчуючи дорослою людиною. У статті подано й описано два підходи, за С. Балеєм, до дослідження особистості: аналітичний та синтетичний. Надано характеристику, психологічну структуру та методи пізнання особистості відповідно до досліджень Степана Балея.

Ключові слова: особистість, психіка особистості, структура особистості, типи особистості.

Персонологія (лат. *persona* – особа, особистість та гр. *logos* – слово, думка) – термін, який розвивається на основі міждисциплінарних досліджень, предметом якого є особистість, розвиток, типи та взаємодія особистостей у суспільстві в різних гносеологічних і культурних положеннях. Персонологію як поняття ввів американський психолог Генрі Мюррей, який наголошував на необхідності повного та цілісного вивчення особистості, яка має соціальні та психологічні ознаки. Дослідник стверджував, що особистість живе й розвивається в певному середовищі, межі якого визначені певними соціокультурними межами. Вчення Г. Мюррея розвинув і доповнив професор психології С. Мадді, який розглядав персонологію не лише як науку, а й як професію. Персонолог, на його думку, мав оперувати емпіричними, раціональними та інтуїтивними знаннями про особистість [7].

На території України та Польщі цей феномен описав видатний філософ, педагог, психолог Степан Балея. У своїх працях досліджував проблему особистості, проте кульмінацією стала “Особистість” (“*Osobowosc*”), опублікована незадовго після виникнення самого поняття “персонологія”. У роботі міститься узагальнення всіх попередніх праць і досліджень автора, висвітлено структуру, поняття та типи особистості, методи її розвитку та дослідження процесу самопізнання та самовдосконалення. Сучасні українські вчені все більше проявляють зацікавлення до досліджень змісту та методів психічного розвитку дитини. Проте все ще недостатньо опрацьованими є матеріали видатних науковців-попередників, які зробили чималий внесок у розвиток цього аспекту.

Мета статті полягає у дослідженні феномена персонології у працях Степана Балея, зокрема у науковій роботі “Особистість”.

Степан Балея опублікував свою працю “*Osobowosc*” у 1939 р., невдовзі після досліджень Мюррея та Мадді, намагаючись висвітлити поняття “особистість” у всіх аспектах, а саме дослідити етимологію терміна, окреслити межі особистості, навести її структуру, види й типи, акцентуючи на процесі розвитку та самопізнанні особистості.

Поняття “особистість”, згідно з Балеєм, тісно пов’язане з поняттям “особа” і походить від нього: *persona* – латинське слово, як першооснова всіх похідних від нього слів: *personne* – з французької, *person* – з англійської, *person* – з німецької, а звідси, в свою чергу, походить і поняття “особистість”: *personalite*, *personality*, *personlichkeit*. Подібні утворення можна побачити в українській і польській мові: *особа* – *особистість*, *osoba* – *osobowosc*. Поняття “особа” та “особистість” не лише етимологічно пов’язані: «...термін “особистість” формується на основі змісту поняття “особа”» [4, с. 4]. С. Балеї стверджує, що ці терміни були навіть взаємозамінні. Слово “особа” вживалася як назва певного суб’єкту, якому притаманні певні риси. Ця сукупність рис і є особистістю, тобто, як стверджує вчений, це те, що визначає належність певної людської істоти до складу особи. За поняттям “особистість” криється не лише певна стала низка питань філософського, психологічного та соціологічного характеру, а це є живі питання, які цікавлять сучасну людину [4, с. 5].

За словами С. Балея, поняття “особистість” перебуває в тісному взаємозв’язку з психікою людини, її душею. Для дослідження психіки людини Балеї виокремлює два підходи – аналітичний та синтетичний. Аналітичний – ділить психіку на прості складники, які є простими психічними явищами або психічними диспозиціями. За допомогою цього вчений розділяє в людині інтелект, почуття, волю. В людині також присутні різні типи здібностей і схильностей: пам’ять, фантазія, цікавість тощо.

Індивідуальні особливості можна досліджувати окремо, незалежно один від одного, наприклад можна досліджувати інтелект без темпераменту чи характеру. Проте цей розподіл людської психіки є допустимим у певних межах. Балеї зазначає, що будь-які поділи людської психіки є штучними, в людській психіці все взаємопов’язане, переплетене та впливає один на одного. Відповідно до синтетичного підходу дослідження психіки Балеї зазначає: вона становить одне ціле, тобто цілісність, яка творить людську особистість [4, с. 6–8].

У психіці, на думку вченого, панує єдність, яка базується на ієрархії, перебуває незалежно від змін у психічному русі. Уявлення, почуття і настанови групуються навколо певних цілей, до яких індивід прагне різними дорогами. Як зазначає Балеї: “Все, що діється в нашій психіці, виходить мовби з одного пункту і до того самого пункту повертається” [4, с. 6].

На думку Балея, сучасна психологія акцентує на цілісності характеру особистості й розглядає його в належний спосіб, де людина є предметом досліджень і різних типів практичних починань (соціальна політика, виховання тощо) – “...пізнання інтелекту певної особи нам скаже не багато, оскільки ми не знаємо прагнень, які його оживляють, зацікавленень, які ним керують та також ступеня витривалості, за допомогою якого він може реалізувати свої настанови” [4, с. 7].

Характер Степан Балеї розглядає в контексті цілісного уявлення про психіку людини. Вчений зазначає, що в організації особистості присутня динамічність. Протилежною до динамічності є статичність – структура, в

якій все доведено до стану рівноваги, без будь-якого руху чи зміни. На підтвердження своєї теорії Балей звертається до американського психолога Г. Олпорта щодо динамічності та єдності особистості.

Вивчаючи людську особистість, учений наголошував на таких основних аспектах: єдність особистості, незважаючи на різноманітність функцій; підпорядкованість окремих структурних зв'язків спільній для них цілості; динамічний характер структури людської особистості.

Розглядаючи структуру особистості, Степан Балей використовує понятійний апарат, який запозичив із психології. Згідно з С. Балеєм, структура особистості складається з психічних диспозицій [4, с. 11]. Інструментальні регулюють те, що ця особа може досягнути, зрозуміти (здібності й навички, наприклад інтелект, талант, спостережливість, пам'ять тощо), керункові, або направлені вирішують спосіб відчуття нахилів (інстинкти, схильності, потреби, прагнення). Часто одна з диспозицій посідає домінуюче місце та висувається особистість на перший план, надаючи їй певну рису. Ця риса, посівши домінуюче становище в особистості може підпорядкувати собі будь-які інші диспозиції. Наприклад, цікавість може керувати увагою. Тобто керування є своєрідною формою структурних зв'язків між різними диспозиціями в структурі особистості.

Структура особистості в людини є такою, якою ми її бачимо, тобто це певний результат її формування протягом певного часу; особистість формується не миттєво. У малої дитини, при її народженні є певні зачатки особистості, які з часом та під впливом певного середовища розвиваються. Степан Балей порівнює дитячу особистість з чистою таблицею, яка після певного життєвого досвіду набирає форми: "...людська особистість у момент народження дитини на світ є зовсім чистою дошкою ("табула rasa"), на якій лише після життєвого досвіду вимальовуються форми" [4, с. 13].

Дитина у своєму психофізичному устрої має певну кількість зв'язків, які надалі будуть надавати певний напрям його розвитку. Ці зв'язки є передовсім результатом спадковості. Вчений стверджує, що людина завдячує певним рисам своєї психофізичної структури власним предкам. Такі задатки, на думку Балей, приходять на світ з дитиною спонтанно або "autogenno". Вроджений характер має не лише задатки певних рис, а й інколи однакову форму їх взаємного поєднання і підпорядкування. Проте, як стверджує С. Балей, у процесі виховання особистості може проявлятися антагонізм. Як приклад він подає егоцентризм або егоцентричне бачення світу, яке розвивається тоді, коли гальмується розвиток соціальних чинників, нівелюється ідея про те, що потрібно рахуватися і з думкою, і зі становищем інших людей.

Під індивідуальністю Балей розуміє: "... те, що відрізняє у виразний спосіб цю особистість від інших" [4, с. 15]. Проте він наголошує, що індивідуальність є лише однією або більш-менш виразних рис особистості, при цьому індивідуальність не є особистістю.

Інстинкти приходять на світ з народженням дитини, за словами вченого, це є вроджені якості особистості. Вони є важливим складником психіки людини. Розглядаючи інстинкти, на думку вченого, потрібно проводити чітку межу між інстинктами людськими та тваринними. Натомість у людини є певна окреслена схильність, потреба, і для того, щоб заспокоїти цю потребу або хотіння, вона мусить пройти процес навчання. Навчання дає змогу людині розвивати інтелект (за Балеєм – бачення з пам'яті). Для того людині й не надано готових механізмів для виконання потреб, як у тварин. До цього людина мусить дійти сама, таким чином вона має розвинути можливість до самостійного навчання.

Важливим складником особистості є також темперамент, який важко повністю відділити від інстинктів. До темпераменту вчений зараховує не лише ступінь сталої вихідної енергії психофізичної (рухливість, ініціатива тощо), а й спосіб її виходу, розкриваючи власну форму перебігу процесів відчуття і прагнень, їх інтенсивність, темп нарощення та тривалість. Як стверджує Балеї, темперамент є тим складником людської психіки, який добре піддається впливу оточення.

Під поняттям “характер” учений розуміє: “...психічну формацію вищого рівня, яка ще не мала часу розвинути у малої дитини” [4, с. 16] На прикладі характеру можна спостерігати, у який спосіб саморозвиваються різні психічні диспозиції, піддаючися впливам оточення, координуючись між собою і створюючи певну структурну цілісність. Процес формування характеру знаходиться у зв'язку з пристосовуванням цієї цілісності до вимог суспільства, в якому вона перебуває. Мала дитина займає егоцентричну позицію відносно оточення, а отже, певною мірою – егоїстичну. Суспільство мусить подолати цей егоцентризм та егоїзм у дитині. Від дитини необхідно вимагати, щоб вона поступово вросла в суспільство, цікавилася загальними справами й була здатна до гармонійної співпраці з іншими. Також суспільству слід вимагати від підростаючої людини, щоб її поступки набрали певної правильності, щоб оточення могло розраховувати на певні форми дії особистості в певних ситуаціях. Для того, щоб людина принесла користь суспільству, в дитині мають розвиватися соціальні почуття, розуміння взаємозв'язків та залежності, що й єднає його особу з людським суспільством і народом.

Певний розвиток особистості також передбачає правильну взаємодію цілісності у собі. Особистість повинна узгодити свої бажання з власними можливостями, витворити певний ідеал особистості, який мав би всі ті задатки в досконалій формі, присутні в ній, і намагатися їх вдосконалювати відповідно до ідеальної особистості. Проте, як зазначає вчений, для виокреслення власного ідеалу особистості людина повинна пізнати сама себе й мати власну самооцінку. С. Балеї наголошує, що це складний процес, який можливий лише тоді, коли особистість дійшла до певного психічного розвитку, перестала бути дитиною і увійшла в період дозрівання.

Також на формування особистості впливає і розвиток власного світогляду, який Балеї розуміє як: "...ставлення людини до всіх цікавих йому питань" [4, с. 18]. На думку вченого, світогляд не впливає з самого знання людини, проте вимагає такого знання. Світогляд – це те саме "Я", яке приймає або розуміє світ відповідно до власної індивідуальності. У світогляді поєднуються чинники ірраціональні, підсвідомі та несвідомі. Степан Балеї здійснив поділ особистості на такі типи:

- гармонійні та дисгармонійні особистості. Різницю між ними автор окреслює як ступені психічної інтеграції особистості. У психіці є дві сильні тенденції, які намагаються підпорядкувати собі всі інші, проте будучи в антагонізмі одна до одної, і в такому випадку постає внутрішній конфлікт, який, у свою чергу, і ускладнює гармонізацію особистості;

- особистості пластичні та сталі. Пластичність особистості певною мірою залежить від віку особистості. Чим молодша людина, тим вона пластичніша, тим більше піддається змінам;

- владні особистості – на першому місці є тенденція до віддавання наказів іншим, до керування ними;

- піддані особистості – повна протилежність до владної. Такі особистості легко піддаються впливу чужої волі;

- екстраверсійні та інтроверсійні особистості. Інтровертів насамперед цікавить власне Я. Як зазначає С. Балеї, вони схильні до замикання в собі, відокремлення від оточення.

На противагу нормальній особистості вчений протиставляє аномальну або хвору особистість. Нестача гармонії в особистості або занадто сильна її пластичність може надати особистості аномальне забарвлення. Найцікавішими психічними хворобами автор називає: роздвоєння особистості – одна особа, яка в певних фазах виказує дві протилежні форми поведінки і різні характери, ця особа не пам'ятає, що робила в іншій фазі; параноїдальні особистості, з одного боку, переоцінюють власну цінність, а з іншого – існує переконання несправедливої оцінки оточенням, така особистість вперто обороняє свої пригнічені права, атакуючи при цьому невинних людей; фанатики – люди, в яких важливість певної ідеї є перебільшеною, проте вони безперестанно борються за її реалізацію.

Пізнання особистості є важливим процесом її розвитку й удосконалення. С. Балеї зазначає, що ми пізнаємо особистість або творимо певний її образ, вивчаючи поведінку людини в різних ситуаціях; слухаючи те, що вони говорять; читаючи те, що вони пишуть; оглядаючи продукти їх щоденної праці. Вчений стверджує, що набагато легше досліджувати певну окремо взятую диспозицію, ніж їхні узгоджені дії разом.

У межах диспозиції, від якої залежить структура особистості, найдосконалішими методами є дослідження інтелекту завдяки різного роду завданням (тестам), які об'єднані в довші серії, так звані шкали, що дає змогу з'ясувати весь смисловий об'єм особистості. Різними способами можна досліджувати й різні диспозиції, такі як пам'ять, фантазія, характер тощо.

С. Балеї наголошує, що для дослідження почуттєвих і вольових диспозицій слід використовувати такі фізіологічні зміни, як коливання частоти дихання, потовиділення, зміна частоти серцевних скорочень тощо.

Беручи до уваги розвиток особистості, Балеї зазначає, що він розвивається здебільшого автоматично: "...в певних межах робить вона це сама без свідомих та навмисних старань" [4, с. 32]. С. Балеї наголошує, що для розвитку людині потрібно зосередитися над однією ціллю або завданням, спрямувати думки й сили на їх розвиток. Не варто розпорощувати енергію, оскільки, наприклад важко бути одночасно талановитим лікарем, музикантом. Найважливіше – це пізнати самого себе та належним чином оцінити. На думку Балеї, найкращим способом дізнатися про наші вади та оцінити себе є будь-яке діяння. При цьому автор наголошує на відомому англійському вислові: "Вчитися діючи (learning by doing)" [4, с. 34].

Одним з найкращих способів для самовдосконалення, за твердженням С. Балеї, є уявлення собі за ідеал певної особистості. Як тільки особистість дозріє і внутрішньо зміцніє, тоді відпадають потреба опиратися чи наслідувати приклади інших. У такому випадку людина отримує змогу піти власною дорогою, особистість стає сформованою, що дає змогу іншим, ще не сформованим особистостям, її наслідувати.

Висновки. Для дослідження психіки людини Балеї виокремлює два підходи – аналітичний та синтетичний. У психіці панує єдність, яка базується на ієрархії, існує незалежно від змін у психічному русі. У працях С. Балеї зазначено, що інтелект – єдина річ у людській психіці, яка має певні можливості, певні здатності. В нормальній психіці ніколи не має повного застою, тобто це динамічна структура особистості.

Згідно з С. Балеєм, структура особистості складається з психічних диспозицій: інструментальні – регулюють те, що ця особа може досягнути, зрозуміти, керункові, або направлені, які вирішують спосіб відчуття нахилів.

Дитина у своєму психофізичному розвитку має певну кількість зв'язків, які надалі будуть надавати певний напрям розвитку. Мала дитина займає егоцентричну позицію відносно оточення, певною мірою – егоїстичну. Суспільство має подолати цей егоїзм та егоїзм у дитині. Від дитини треба вимагати, щоб вона поступово вросла в суспільство, цікавилася загальними справами й була здатна до гармонійної співпраці з іншими, а її вчинки набрали певної правильності, щоб оточення могло розраховувати на певні форми дії особистості в певних ситуаціях.

Степан Балеї виділив такі основні типи особистості: гармонійні та негармонійні особистості, сталі та пластичні, владні та піддані, екстраверсійні та інтроверсійні особистості, анормальні або хворі особистості – тобто повна протилежність здоровій особистості. Пізнання особистості є важливим процесом її розвитку. В будь-якому разі певний ступінь пізнання особистості людей є важливим і має бути здійснений саме нами.

Список використаної літератури

1. Верніков М. М. Академік Степан Балеї / М. М. Верніков // Зібрання праць : у 5 т., 2 кн. – Львів, 2002. – Т. 1. – 488 с.

2. Квас О. В. Дитиноцентризм у науках про виховання: історичний аспект : монографія / О. В. Квас. – Дрогобич : Ред.-вид. відділ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка, 2011. – 300 с.

3. Келвин Х. Теории Личности [Электронный ресурс] / Х. Келвин, Л. Гарднер. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/holli01/index.htm>.

4. Baley S. Osobowosc / Stefan Baley. – Lwow : Lwowska Biblioteczka Pedagogiczna, 1939. – 36 s.

5. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie / Stefan Baley. – Lwow ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1938. – 686 s.

6. Baley S. Zaryspsychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka / Stefan Baley. – Lwów ; Warszawa : Książnica-Atlas, 1935. – 424 s.

7. Maddi S. Personality theories: A comparative analysis / S. Maddi. – Homewood, ILUS: Dorsey Press, 1989. – 749 p.

Стаття надійшла до редакції 19.09.2014.

Подольак М. В. Персонология Степана Балея

В статье описаны основные понятия и принципы персонологии Степана Балея. Раскрыто понятие и этимологию слова «личность». Описаны связи личности с психикой человека и обозначены основные моменты развития личности, начиная от ребенка и заканчивая взрослым человеком. В статье представлены и описаны два подхода для исследования личности: аналитический и синтетический. Описаны характеристика, психологическая структура методы познания личности в соответствии с трудами Степана Балея.

Ключевые слова: *личность, психика личности, структура личности, типы личности.*

Podoliak M. Stefan Baley's Personology

The article describes the main notion and principles of Stefan Baley's personology. Notion and etymological structure of the word "personality" are viewed in the article. The article describes the main elements of a human's psyche and thus a personality, according to Stefan Baley. These main elements are dispositions and owing to this, the notion of disposition as well as its types are viewed in the article. Correlations of personality with the human's psyche is described as well as the major stages of personality development, from a child to a mature human. The article gives the brief characteristic of a child's psyche, main problems that arise during its educations and the major methods of their solution according to the researches of Stefan Baley. The article describes the notion of Stefan Baley, that everything in a human's psyche is united and are based according to a certain hierarchy. The notion of instincts, their origin and structure are viewed in the article. The notion of intellect and its place in a human's psyche, according to Stefan Baley, are shown in this article. Two main methods for personality research, according to S. Baley: synthetic and analytic are shown in the article. Characteristics, as well as the psychological structure of personality according to the works of Stepan Baley are described in the article. The division of personality into changeable and constant, ruling and obedient, extrovert and introvert are viewed in the article. The notion and importance of a personality self-cognition as well as the main methods of this process, according to Stefan Baley, are shown in the article. The article describes the process of a personality's development, main problems that arise during this long process and the main ways of their solution as well as certain recommendation to make this process correct, according to Stefan Baley.

Key words: *personality, personality's psychics, structure of a personality, personality types.*

ДОКОРИННІ ЗМІНИ ЯКОСТІ ПІДРУЧНИКІВ ГЕОГРАФІЇ
В УМОВАХ ПЕРЕОСМИСЛЕННЯ ЗНАЧЕННЯ ГЕОГРАФІЇ
ЯК НАУКИ ТА НАВЧАЛЬНОГО ПРЕДМЕТУ
(ПОЧАТОК ХХ СТ.)

Стаття присвячена питанням створення підручників географії, які використовувались при викладанні шкільної географії на початку ХХ ст. З'ясовано передумови підготовки цих засобів навчання, носіїв предметного змісту освіти. Визначено шляхи підвищення науково-географічного й методичного рівнів підручників географії; основні чинники, що сприяли цьому процесу.

Ключові слова: підручник, географія, засоби навчання, зміст, ілюстрації.

Підґрунтям для дослідження стало недостатнє висвітлення змін, які відбувалися на початку ХХ ст. у змісті підручників географії в умовах переосмислення значення географії як науки та навчального предмету. Еволюція цих засобів навчання відображає історико-генетичні зв'язки науки та навчального предмету і є важливим джерелом історико-методичної інформації. “Крім стану та особливостей трансформації теорії та наукової мови, вони ілюструють рівень (описовий, пояснювальний, рефлексивний), спрямованість (практична, теоретична, навчально-виховна, освітня), тональність... теорії педагогічного пізнання” [3, с. 148].

Питання створення та використання засобів навчання шкільної географії в зазначений період (початок ХХ ст.) розглядалися в працях М. Баранського, О. Борзова, А. Баркова, В. Буданова, А. Єрмошкіної, О. Івановського, А. Мартін, Л. Мельничук, С. Поздняк, І. Шоробури. Зокрема аналіз шкільних підручників географії більш ніж за піввіковий період, у тому числі початок ХХ ст., провів М. Баранський [1].

Мета статті – простежити зміни, які відбувалися у підручниках географії на початку ХХ ст. в умовах переосмислення значення географії як науки та навчального предмету; з'ясувати передумови підготовки й основні особливості принципово нових підручників, які були носієм предметного змісту освіти.

У другій половині ХІХ ст. у підготовці засобів навчання для шкільної географії були досягнуті певні успіхи. Підвищився їх науковий рівень, з'явилися принципово нові засоби – методичні посібники, хрестоматії. Але якість підручників не відповідала вимогам часу. До кінця ХІХ ст. вони створювалися переважно емпіричним шляхом та мали описовий рівень. Більшість авторів спиралися на свої уявлення і наявні зразки, а не на попередньо розроблені науково-методичні концепції. У цих умовах підручник виступав не тільки як носій традиційного, описово-номенклатурного змісту географічної освіти, а й як провідник застарілих педагогічних установок.

Ситуація почала докорінно змінюватися наприкінці XIX ст., коли питання теорії і методології науки отримали деяке вирішення. Цьому сприяло створення кафедр географії на фізико-математичних факультетах університетів. Результатом розвитку географічної науки й необхідності відобразити її досягнення в шкільних курсах стала поява в методичних посібниках кінця XIX – початку XX ст. понять “старовинна” або “стара” і “сучасна” або “нова” географія. Якщо перша ототожнювалася з описово-довідковим характером підручників і знанням номенклатури, то друга означала виявлення загальних теоретичних положень та обґрунтування процесу навчання географії на систематичній основі. Одночасно посилювалась увага до викладання шкільної географії в суспільстві. “Необхідність географічного кругозору для кожного інженера, агронома, комерсанта, дипломата і кожної освіченої людини загалом була очевидною для всього культурного суспільства того часу. Географія стала розцінюватись як важливий предмет для виховання молоді в дусі гуманізму та патріотизму” [4]. Утверджувалась точка зору про велике значення предмету у вивченні малої та великої батьківщини.

Позитивно позначився на шкільному предметі, особливо на розробці змісту підручників, успішний розвиток географії в Московському університеті. На засіданнях Географічного відділення Педагогічного товариства за участю Д. Анучина обговорювалися питання, що хвилювали географів-практиків. Серед них виділилася “московська четвірка” молодих викладачів (згодом професорів), до якої входили С. Григор’єв, О. Крубер, С. Чефранов і О. Барков. Вони вирішили “вдихнути життя” в шкільну географію, зробити цікавими уроки, відійти від сухих і занадто номенклатурних підручників, розкрити освітнє, культурне значення предмета, показати його роль у новому часі.

Уже в 1903 р. вийшов “Начальный курс географии” (15 видань), призначений для першого класу. Його було написано простою, доступною мовою; запитання автори спростили з урахуванням віку учнів. Навчальний текст доповнювали 150 ілюстрацій, 20 кольорових карт і діаграм. Основою для розробки та конструювання змісту автори обрали комплексний підхід [2]. У 1905 р. був оприлюднений другий підручник: “Курс географии вне-европейских стран (Азия, Африка, Америка, Австралия)” (13 видань); у 1908 р. – третій: “Курс географии Европы (Западная Европа)” (10 видань). Найбільш важким, складним і довгим виявився процес підготовки підручника з географії Росії. Він вийшов під час війни (1917 р.), тому не був таким барвистим і не отримав такого широкого розповсюдження. Проте М. Баранський про цю роботу написав, що це було “видатне явище в нашій навчальній географічній літературі”, підручник “кращий у всіх відношеннях, починаючи зі структури й наукового змісту, продовжуючи викладом і закінчуючи виключно багатим ілюстративним матеріалом – картами, діаграмами та малюнками з вельми різноманітною тематикою” [1,

с. 249]. Зазначимо, що серед численних ілюстрацій підручника було 57 карт, 48 діаграм і 256 малюнків.

Підручники “московської четвірки” були якісно новими, вони відрізнялися науковістю і доступністю змісту, високою інформативністю у поєднанні із логічністю викладу, яскравістю та образністю мови, методично добре продуманим оформленням. Велике значення автори приділяли описам країн. Так, за слушною думкою А. Єрмошкіної, відмітна особливість опису Великої Британії “єдність високого наукового рівня з виразністю, лаконічністю, цілісністю подання природних умов, розвитку господарства, занять населення, культури праці, показ досягнень і контрастів, поєднання образності та оціночних суджень” [2]. Значно скорочено номенклатуру, показано взаємозв’язки і взаємозалежності географічних об’єктів. Цілісності сприйняття навчального матеріалу сприяло поєднання навчального тексту з картами, картосхемами, діаграмами; види місцевості було подано в єдності з людиною, його діяльністю, створеними ним спорудами.

А. Єрмошкіна зазначає, що підручники “московської четвірки” використовувалися в навчальних закладах вищого рівня: комерційних, промислових училищах тощо. Для гімназій і духовних училищ рекомендувався підручник “Общий обзор земного шара”, складений відомим педагогом О. Гердом. Він вирізнявся невеликим обсягом, лаконічністю, давав систему знань про природу й людину, завершувався коротким оглядом Російської імперії [2]. Перевага підручника полягала в доступних, ясних, коротких і точних поясненнях природних явищ, у використанні порівнянь та узагальнень.

Серію якісних підручників підготував Е. Лесгафт. У 1907 р. було надруковано “Отечественноеведение”, а через рік вийшов “Курс элементарной географии” (роботи перевидавались). У “Курсе элементарной географии” пропонувалось спочатку формувати знання на основі безпосередніх спостережень навколишньої місцевості, а потім вже переходити до знайомства із планом, картою, масштабом. Про цей підручник М. Баранський зазначив, що він написаний “мовою високою мірою образною і, можна навіть сказати, поетичною, із великою любов’ю і ретельністю, з дбайливим виписуванням конкретних деталей, необхідних для жвавого викладу... Все це написано не тільки цілком доступно і зрозуміло, а прямо-таки захоплююче” [1, с. 267]. Дослідник оцінив широке застосування автором порівняльно-географічного методу, прагнення проникнути в причинний зв’язок явищ. Як приклад він навів уривок з підручника “Курс элементарной географии”: “Тільки в помірному поясі ми знаходимо умови, що сприяють розвитку культурної діяльності. Тут природа не дає нічого даром, але зате щедро винагороджує зусилля. Не докладаючи зусиль, людина нічого не отримує, але податливість природи заохочує її до роботи... Природа не балує тут людину, втім і не пригнічує її. За таких умов правильний розвиток культурних надбань забезпечений. Ось одна з причин того, що культура європейців посіла перше місце серед усіх культур світу” [1, с. 270].

Відносно до “Отечествоведения”, структура якого включала опис географічного положення країни, її території, природи і населення, землеробства і скотарства, обробної промисловості і гірничої справи, торгівлі, народної освіти, збройних сил і фінансів, М. Баранський зробив висновок, що це “скоріш підручник порівняльної економічної статистики, ніж якої б то не було географії...” [1, с. 279]. У цілому, на відміну від підручників “московської четвірки”, яка прагнула побудувати текст максимально зрозумілим, а тому полегшеним, роботи Е. Лесгафта були більш “професорськими” і за змістом, і за оформленням. Незважаючи на це, за спогадами О. Борзова, учні часто віддавали перевагу підручникам Е. Лесгафта. “З усіх підручників, що з’явилися до цього, віддаю перевагу керівництву Лесгафта. Ми кілька разів намагалися замінити його більш легким і коротким, але самі діти бажали залишити його, прохаючи краще більше знати за Лесгафтом, чим менше за коротшим підручником, з якого нічого запам’ятати не можна” [1, с. 23].

Хороші відгуки були про підручники викладача географії Г. Іванова, які виходили з 1902 р. Вони відрізнялися від підручників Е. Лесгафта більшою простотою і жвавістю викладу матеріалу. А. Єрмошкіна також зазначає, що вони “були побудовані на принципах батьківщинознавства, доступності, цікавості... Автор відстоював краєзнавчу концепцію навчання...” [2]. Роботи Г. Іванова були добре ілюстровані. Про це свідчить приклад, який навів М. Баранський – у другій частині “Начального курса географии” (1902), де описані Азія, Африка, Америка та Австралія, на 138 сторінках основного тексту розміщено 141 ілюстрацію, у тому числі: 16 карт, 33 етнографічних малюнки [1]. Ще одна важлива методична особливість підручників Г. Іванова полягала в його прагненні залучити учнів до самостійної роботи над книгою шляхом постановки запитань у тексті, завдань до карт та ілюстрацій. Не менше уваги він приділяв практичним роботам, особливо в курсі батьківщинознавства. З цього питання в 1912 р. Г. Іванов зробив спеціальну доповідь у Петербурзі, яка викликала інтерес і жваві дебати.

Свої особливості є в підручниках, складених викладачем географії, мандрівником і письменником С. Мечем. Їх використання вносило пожвавлення у викладання географії з кінця XIX ст. Ще в 1887 р. С. Меч опублікував книгу “Россия. Учебник отечественной географии” (до 1917 р. – 32 видання), а в 1888 р. – своєрідний додаток, була видана хрестоматія “Россия. Географический сборник для чтения в семье и школе”, яка уявляла собою збірку оповідань і нарисів різних авторів. Разом з підручником це був навчальний комплект.

Підручник “Россия. Учебник отечественной географии” мав чітку структуру. Спочатку наводились загальні відомості про Російську імперію – розміри, поділ, різниця в часі, сухопутні й морські кордони, особливості сусідів. Наступну частину було присвячено опису регіонів країни за схемою: географічне місцезнаходження, протяжність, природа (рельєф, геоло-

гічна будова; ґрунти та їх походження; клімат, пори року; річки, їх зв'язок із рельєфом і кліматом, характер течії, режим, притоки; тваринний і рослинний світ; особливості розселення, національного складу, зовнішнього вигляду, занять, культури, побуту, релігії, мови населення у зв'язку з особливостями природи, а також найбільші міста [7, с. 21].

Понад 20 видань (до 1924 р.) витримали “Первые уроки географии”, написані С. Мечем у жанрі бесід з дітьми про навколишній світ. Всі уроки супроводжувалися живими розповідями, з яких було зрозуміло значення і необхідність географічних знань. Підручник був забезпечений численними ілюстраціями та цікавими описами, що сприяло формуванню мотивації у формі пізнавального інтересу до предмету. Складні теми доповнювались дослідженнями та яскравими прикладами-роз'ясненнями. Крім того, в підручнику було багато запитань, які можна віднести до проблемних, наприклад у розділі “Повторення всього пройденого”, де наводяться запитання по всій темі, в яких багато “чому” й “від чого” (“від чого взимку холодніше, ніж влітку” тощо) [7, с. 23].

Поєднання точності та достовірності з доступністю, врахування вікових особливостей читача, а також літературний хист дали змогу С. Мечу створити неповторний образ будь-якої території. “У кожному його творі відчувається яскравий талант, непідробна захопленість і закоханість у свою справу. Він описує територію як єдине ціле, у взаємозв'язку всіх її компонентів” [7, с. 21].

Значної уваги заслуговують роботи українського педагога європейського рівня, культурно-просвітницького і громадського діяча С. Русової. У 1906 р. було видано “Український буквар” (на основі розробок О. Потебні), а в 1911 р. – “Початкову географію”, яка є одним із перших підручників з географії, написаних українською мовою. Мета, яку Русова поставила у цій роботі, полягала у складанні початкових бесід для тих, хто хоче дізнатися про землю з погляду “астрономічного, природознавчого і політично-господарського” [6, с. 3].

Значний внесок у розвиток шкільної географії зробив фундатор української національної географії С. Рудницький. Зокрема, у 1910–1914 р. він оприлюднив дві частини “Короткої географії України” (фізична географія і антропогеографія). У цьому підручнику було викладено розгорнутий географічний опис усіх складових територій України. Особливе місце відводилось опису головної річки – Дніпра, а також його притокам. Було включено характеристики клімату, рослинного й тваринного світу лісової, лісостепової та степової смуг. У підручнику автор поєднав високий рівень науковості й доступності викладу, наукову термінологію та яскраві художні описи [5].

Висновки. Отже, на початку ХХ ст. відбулись докорінні зміни якості підручників. З точки зору наукової географії відбувалося їх наближення до найважливіших теоретичних положень, основою яких були ідеї про взає-

мозв'язок географічних об'єктів, про природні закономірності та причинно-наслідкові зв'язки, про взаємний вплив природи і людини.

Якщо раніше основними науковими методами в підручниках були картографічний і описовий, у зазначений період останній, хоча й зберігся, але поступився місцем порівняльно-географічному. Завдяки широкому використанню картографічних матеріалів, у тому числі в комплексі з іншими засобами, посилились позиції картографічного методу.

З точки зору методики відбувалася адаптація навчального матеріалу до вікових можливостей учнів; включення елементів, спрямованих на їх розвиток і виховання засобами шкільної географії; підвищення уваги до мотивації навчальної діяльності, до вивчення малої і великої батьківщини; використання системного підходу. Це досяглося шляхом спрощення навчального тексту та підвищення його доступності, відбору найбільш значущих і типових об'єктів, складання комплексних характеристик, включення яскравих описів, пояснювальних матеріалів, різноманітних ілюстрацій та картографічних матеріалів, які логічно пов'язувалися з текстом.

Важливо й те, що шкільні підручники стали цікавими для учнів. Вони працювали не тільки на формування знань, умінь і навичок, а й на розвиток загальної культури, адже вони несли гуманітарний, емоційно забарвлений зміст освіти. Географія формувала в учнів не лише географічну картину світу, а й вчила бачити прекрасне в навколишньому середовищі.

У подальших дослідженнях необхідно розглянути суперечливість стану створення і використання підручників географії в період педагогічних пошуків та новацій (30-ті рр. ХХ ст.).

Список використаної літератури

1. Баранский Н. Н. Исторический обзор учебников географии (1876–1934 гг.) / Н. Н. Баранский. – Москва : Географгиз, 1954. – 502 с.
2. Ермошкина А. С. Школьная география и методика ее преподавания на рубеже эпох (первая половина ХХ в.) / А. С. Ермошкина // Проблемы современного образования. – 2013. – № 6. – С. 56–62.
3. Карапетян Н. К. Тенденции развития категориально-понятийного аппарата педагогической науки в России (1850–1930) / Н. К. Карапетян. – Москва : Грааль, 2000. – 190 с.
4. Корнев И. Н. Культурологический принцип в российской научной и учебной географии на рубеже XIX–XX вв. / И. Н. Корнев // География в школе. – 2001. – № 1. – С. 34–40.
5. Рудницький С. Коротка географія України в двох частинах / С. Рудницький. – Львів : Накладом Укр. пед. т-ва, 1910–1914. – 154 с.
6. Русова С. Початкова географія / С. Русова. – Санкт-Петербург, 1911. – 111 с.
7. Файбусович Э. Л. Старые спорные мысли / Э. Л. Файбусович, Т. И. Герасименко // География. – 2004. – № 5. – С. 21–24.

Стаття надійшла до редакції 06.09.2014.

Стадник А. Г. Коренные изменения качества учебников географии в условиях переосмысления значения географии как науки и учебного предмета (начало ХХ в.)

Статья посвящена вопросам создания учебников географии, которые использовались в преподавании школьной географии в начале ХХ в. Выяснены

предпосылки подготовки этих средств обучения, которые были носителем предметного содержания образования. Определены пути повышения их научно-географического и методического уровней; основные факторы, под влиянием которых это происходило.

***Ключевые слова:** учебник, география, средства обучения, содержание, иллюстрации.*

Stadnik A. Radical Changes in Quality of Geography Textbooks in the Context of Rethinking Importance of Geography as a Science and an Academic Subject (Beginning of XX century)

The article is devoted to the creation of geography textbooks used in the teaching of school geography in the early XX century. Clarified background preparation of these learning tools, which have been the bearer of the objective content of education. Identify ways to improve their scientific and geographical and methodical levels; the main factors which influenced it happened.

It was found that by the end of the XIX century textbooks were created by dint of empirical and had descriptive level. Most authors have relied on the representations and samples, rather than pre-designed scientific and methodical concepts.

The situation began to change dramatically in the late XIX century, when problems in the theory and methodology of science received a decision. This was facilitated by the creation of the Department of geography of universities. Simultaneously, increased the attention to teaching school geography in the society.

In the early XX century there occurred radical changes in the quality of textbooks. From the point of view of scientific geography is changed the most important theoretical principles, which were based on the idea of the relationship of geographic features of the natural regularities of the mutual influence of nature and man.

In terms of methodical is an adaptation of educational material to pupils age capabilities; include elements aimed at their development; increased attention to the motivation of educational activity, the study of small and large homeland; use a systematic approach.

***Key words:** textbook, geography, learning tools, contents, illustrations.*

ПЕДАГОГІЧНИЙ АНАЛІЗ СЕНСОРНОЇ ТА ПЕРЦЕПТИВНОЇ АКТИВНОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано особливості сприймання дитини, психологічні та фізіологічні основи її сенсорної і перцептивної діяльності; розглянуто асоціативну та умовно-рефлекторну природу сприйняття, закони розвитку дитячого сприйняття; класифікацію сприйняття як основи сенсорного виховання дитини.

Ключові слова: сенсорне виховання, дитина, перцепція, сприйняття.

Дослідження зарубіжної школи (М. Монтесорі [26], Ф. Фребель [11]), російської та української шкіл (Л. Венгер [4], О. Запорожець [7], Е. Пілюгіна, С. Русова [20], Є. Тихєєва [25], Н. Сакуліна [21], О. Усова [28]) були присвячені питанням сенсорного виховання дітей, що стали основою програмних завдань з розвитку, навчання та виховання на довгі десятиліття.

У 30–50-ті рр. ХХ ст. психологи Б. Ананьєв [1], П. Гальперін [6], О. Запорожець [7], О. Леонтьєв [14], Б. Теплов [24] досліджували проблему розвитку сприйняття суб'єкта залежно від умов і характеру його діяльності, розробляли теоретичні основи сприйняття в контексті практичної та предметної діяльності дитини. Дослідники Б. Ананьєв [1], Л. Венгер [4], П. Зінченко [9], Б. Ломов [15] та інші дійшли висновку, що сприйняття являє собою особливу перцептивну дію суб'єкта, яка спрямована на обстеження сприйманого об'єкта, створення його копії й подоби та в процесі якої включаються психічні функції.

Мета статті – подати історіографічний порівняльний аналіз основних теоретичних положень, наукових шкіл із сенсорного виховання дитини.

Сенсорне виховання дитини безпосередньо пов'язане з її розумовим розвитком. Пам'ять, увага, спостережливість мають сенсорну природу. Соціально-предметне середовище, у якому перебуває дитина, має всі ознаки сенсорності. Вони можуть перебувати поза увагою дитини доти, доки вона не включиться в предметну або продуктивну діяльність. Психологічною й фізіологічною основою цієї діяльності є відчуття та сприйняття дитини. Безпосереднє сприйняття навколишніх предметів становить значний багаж молодшого шкільного віку, на переконання О. Усової [28], тому необхідно детальніше розглянути сутність сприйняття, відчуттів, перцептивних дій дитини.

Однією з характерних особливостей сприйняття дорослої людини є те, що вони осмислені, стійкі, ортоскопічні. Дитині через її вік не властива якісна осмисленість сприйняття навколишнього світу. Осмислене сприйняття дорослої людини є продуктом її онтогенетичного розвитку, а отже, осмисленість не дається від народження [5]. Однак, з іншого боку, відпові-

дно до результатів наукових досліджень, сталість нашого сприйняття виникає завдяки тому, що воно тісно зливається з ейдетичним образом. У процесі розвитку дитини виникає зв'язок функції сприйняття з функціями ейдетичної пам'яті, і тим самим виникає єдине ціле, у складі якого сприйняття діє як його внутрішня частина. Виникнення асоціацій у свідомості дитини – це, перш за все, споконвічна зв'язність сприйняття. Спочатку дитина не розбирається в потоці того, що надходить через її органи (аналізатори). Як зазначає В. Зеньковський [8, с. 85], щоб зробити це, дитина має бути сама активною й вийти з хаосу сприйняття. Таким чином, різні образи, які формуються у свідомості дитини, передбачають її перцептивну активність у предметному середовищі. До простої наявності сприйняття має приєднуватися власна активність дитини. Регуляція всієї активності на ранньому етапі розвитку дитини пов'язана не з вольовими процесами, а з емоційною сферою.

Так, наприклад, пам'ять дитини протягом першого року працює дуже інтенсивно. Спочатку її робота може знайти свій вираз у впізнаванні окремих осіб і предметів. Впізнавання – це найпростіша робота пам'яті, але вона в дитини передбачає цілий комплекс ознак, а не якусь одну. Дитина впізнає дорослу людину, якщо збігається робота зорового, слухового, рухового аналізаторів (до дитини підійшли, взяли на руки, заспівали пісню). Уже на другому місяці життя, як зазначає дослідник В. Штерн [27], дитина починає відрізняти маму від інших саме через комплекс усіх відчуттів, які вона несе із собою.

Отже, одна психічна функція невід'ємна від іншої. Одна функція, як зазначає Л. Виготський [5], працює всередині іншої як її складова. Вони становлять єдину співпрацю, яку можна розділити тільки експериментальним шляхом. Мислення також активно вплітається в сприйняття, так само, як і сприйняття в мислення.

Досліди А. Біне [2] підтвердили один факт: діти не сприймали чорнильну пляму лише як пляму. Її сприйняття було осмисленим, і в ньому вони бачили, наприклад, собаку, корову, хмару. Це свідчило, насамперед, про те, що особистий досвід дитини впливає на функцію сприйняття, а мислення активно вплітається в сприйняття.

На початку розвитку можна констатувати достатню диференціацію окремих психічних функцій, яка із часом стає більш складною та менш диференційованою. Це стосується й сприйняття.

На ранніх етапах розвитку сприйняття безпосередньо пов'язано з моторикою, воно є лише одним із моментів у цілісному сенсомоторному процесі й лише поступово, з роками починає набувати значної самостійності.

Унаслідок складності цього теоретичного питання на певному етапі розвитку дитячої психології та фізіології людини виникли різні наукові течії, які намагалися пояснити природу сприйняття. Різні підходи до його розуміння та становлення як складної психічної функції можна знайти в асоціативній і структурній теорії сприйняття.

Психологи вважають, що в основі асоціативної теорії сприйняття лежить положення про здатність до асоціювання, зв'язування того, що переживається одночасно або в близькій послідовності. Однак, матеріал, який поєднується асоціативними зв'язками, надзвичайно малий у дитини, хоча водночас він накопичується. Від сприйняття окремих відчуттів вона переходить до сприйняття пов'язаних між собою груп відчуттів, потім – до сприйняття пов'язаних між собою окремих предметів і, нарешті, до цілої ситуації. Отже, асоціативна психологія спирається на атомістичне уявлення про те, що вищі процеси складаються шляхом додавання відомих окремих елементів, і завдання дослідження зводилося до того, щоб вищий процес відобразити як суму певних асоціацій.

Розрізнені відчуття (гірке, кисле, солодке, тепло, холод) повторюються в певній комбінації особливо часто, і завдяки цьому виникає сприйняття у власному розумінні цього слова. Отже, виводиться складний психічний процес із суми окремих ізольованих елементів.

Дослідники П. Блонський [3], В. Штерн [27] описували розвиток дитячого сприйняття: дитина сприймає картину, світ як сукупність предметів, далі починає сприймати його як сукупність дій і предметів, що рухаються, а потім намагається збагачувати цю сукупність діючих предметів якостями та властивостями і, нарешті, доходить до сприйняття відомої цілісної картини, яка є для нас аналогом реальної, осмисленої цілісної ситуації, сприйняття цілісної дійсності. Дослідник Л. Виготський [5] із цією позицією не погоджувався й критично ставився до такого розуміння: психічна функція – це шлях від сприйняття окремих предметів до сприйняття окремих дій, потім сприйняття окремих ознак і, нарешті, ціле сприйняття якостей та дій предметів. Учений наполягав на тому, що сприйняття – це цілісний процес, де окремі його частини можуть змінюватися, але характер сприйняття зберігається.

Як зазначає дослідник І. Федоренко [29, с. 25], на початку ХХ ст. існувало протиставлення законів діяльності, адаптивної поведінки й сприйняття. Представники гештальтпсихології тлумачили його як вроджену властивість психологічних сил людини. Іншими словами, сприйняття дорослих людей є загальними закономірностями сприйняття як такого. Ці вроджені властивості психологічних сил людини – пасивний процес без будь-якої взаємодії людини з навколишнім середовищем. Проте, неодноразово обговорювалося питання про те, чи є сприйняття активним процесом, чи воно являє собою дзеркальне, пасивне відображення впливів на органи чуття людини.

У 30-ті рр. ХХ ст. дослідники звертали увагу на те, що сприйняття необхідно розглядати як результат взаємодії людини з навколишнім середовищем. Ці ідеї збігаються з основними положеннями рефлекторної теорії психіки І. Сеченова, що підкреслює роль відповідних орієнтовних реакцій у формуванні актів сприйняття [22].

Дослідник Б. Ананьєв [1] піддає критиці концепції структуралізму й асоціативізму, оскільки вони не шукають умов утворення сприйняття як особливої форми чуттєвого знання.

В основі структурної теорії сприйняття лежить положення про початкову цілісність цієї психічної функції. Але виникають запитання: “У чому тоді полягає процес розвитку дитячого сприйняття, якщо його структурність має спочатку ознаки цілісності; у чому полягає відмінність дитячого сприйняття від дорослого, згідно з положеннями структурної теорії сприйняття?” Мабуть, необхідно звернутися до фізіологічних основ сприйняття, щоб краще зрозуміти його психологічні основи.

Сприйняття, з погляду основних положень теорії І. Павлова, являє собою умовний рефлекс [17]. Це не первинна “безпосередня даність” свідомості, а образ зовнішнього світу, що виникає на вищому щаблі розвитку аналізаторно-синтезуючої діяльності мозку. У ході сприйняття відбувається складний процес не тільки відображення й диференціації подразників, що знаходяться до кори головного мозку, а й зв'язування їх один з одним і з різними видами діяльності організму, тобто відбувається явище коркового синтезу й коркової інтеграції, та, згідно з науковим переконанням дослідника А. Іванова-Смоленського [10], збудження, що виникає під впливом комплексного подразника в декількох рецепторах, передається у відповідні мозкові центри аналізаторів. Одночасне або послідовне збудження цих центрів призводить до утворення тимчасових нервових зв'язків між ними, до складних інтегративних процесів, до яких входить не тільки безпосереднє збудження від комплексних подразників, а й сліди колишніх зв'язків. Тому на рівні сприйняття глибше пізнається світ, ніж на рівні відчуттів. Порівняно з відчуттями, сприйняття – вища форма аналітико-синтетичної діяльності кори головного мозку. Осмислене сприйняття неможливе без аналізу. Аналіз забезпечує виділення об'єкта сприйняття з-поміж десятка інших, які поруч. Отже, цілісний образ предмета виникає в рефлекторних процесах. Формування чуттєвих образів становить сукупність рефлекторних актів, що послідовно здійснюються і зникаються в єдине ціле. Сприймаючи перший раз незнайомий предмет (наприклад, лимон), дитина відчуває його форму й колір (за участю зорового аналізатора), аромат (за участю нюхового аналізатора), смак (за участю смакового аналізатора). Таким чином, цей предмет (лимон) виступає як складний, комплексний подразник.

Відчуття дитиною форми, кольору, розміру предмета лягло в основу класифікації сприйняття. Це відмінності в роботі аналізаторів, що беруть участь у сприйнятті. Іншими словами, аналізаторна природа психіки є підставою для цієї класифікації. У зв'язку із цим розрізняють зорові, слухові, дотикові, нюхові та смакові сприйняття. Так, наприклад, протягом першого року життя в дитини формуються основи слухового сприйняття, що має значення для мовного й загального психологічного розвитку. Будь-яке сприйняття визначено діяльністю перцептивної системи, тобто не один, а кілька аналізаторів є провідними, інші доповнюють сприйняття предмета або явища. Так, наприклад, дитина слухає дорослого, і в цьому випадку провідним є слуховий аналізатор. Проте, одночасно дитина бачить дорослого, стежить за його роботою, а отже, мобілізується діяльність зорового, рухового та інших аналізаторів.

Отже, фізіологічною основою сприймання є умовно-рефлекторна діяльність внутрішньоаналізаторного та міжаналізаторного комплексу нервових зв'язків, які зумовлюють цілісність і предметність розкритих явищ.

Жоден сенсорний імпульс, жодне подразнення рецептора саме по собі не може однозначно визначити виникнення адекватного образу сприйняття. Тут необхідна корекція, яка виправляє неминучі помилки і приводить копію або модель у відповідність з оригіналом. У ході слухового сприйняття, виокремлюючи одне повідомлення з багатьох, система "вухо-мозок" здійснює випадкову вибірку. Якась частина обраного повідомлення може спершу не сприйматися. Проте потім воно відновлюється мозком. Якщо одне зі слів розмови частково не сприймається, то мозок має почати "пошук", знайти пропущену частину (за допомогою уяви) і відновити її. Якщо пропускається ціле слово, то мозок має знайти в пам'яті таке слово, яке підходило б до інтерпретованого реченням, згідно з А. Маркосяном [16].

В основі сприйняття лежать відчуття, але сприйняття не зводяться до суми відчуттів, це складна діяльність пізнання навколишнього світу, результат одночасної й узгодженої діяльності кількох аналізаторів, яка відбувається за участю асоціативних відділів кори і центрів мови.

Сприйняття людини – не пучок відчуттів, завжди цілісно осмислена структура. Сприймається не форма сама по собі, а предмети, що мають певну форму та значення. Поодинокі речі сприймаються не тільки як поодинокі, але і як представники певного роду об'єктів, включених до системи узагальнених відносин. У результаті, коли ті чи інші предмети відображаються в пам'яті, вони дають початок не мертвим, суто сенсорним образам, а живим осмисленим і завжди узагальненим уявленням.

У будь-якому сприйнятті міститься раціональний елемент, оскільки сприйняття не зводиться до суми потоку відчуттів, а певним чином організовується під впливом попереднього досвіду суб'єкта й того загального інтелектуального контексту, у якому виступають предмети, що сприймаються.

У сприйнятті відображається зв'язок окремих властивостей предмета або явища між собою таким чином, що організм здатний реагувати не тільки на окремі властивості подразника, а й на їх певний зв'язок, співвідношення. Система зв'язків між окремими органами збудження, викликаними частинами складного подразника, відображає стійкий зв'язок властивостей предмета і дає образ предмета або явища як цілого.

Отже, найважливішою характеристикою сприйняття є те, що воно відображає й такі властивості навколишнього світу, для яких немає спеціально пристосованих аналізаторів. Тому під час впливу на дитину певного об'єкта до процесу сприйняття входить уведення таких особливостей об'єкта, які йому на цей момент не властиві. Іншими словами, у багатьох випадках до структури сприйняття певного об'єкта входять не тільки відчуття, які викликає дія цього об'єкта на аналізатори, а й усвідомлення деяких його особливостей, що невідчутні на цей момент. Однією їх головних характеристик сприйняття є його предметність. Змістом предметності є віднесення відомостей, одержуваних із зовнішнього світу, до цього світу.

Без такого віднесення сприйняття не може виконувати свою орієнтовну й регуляторну функцію в діяльності людини. Предметність сприйняття формується з розвитком дитини на основі певних системних дій (дотику та руху). Зовнішні рухові дії забезпечують контакт з предметом. Сприйняття дитиною предметів або явищ пов'язане безпосередньо з мисленням, з розумінням головних характеристик предмета. Свідомо сприйняти предмет – це означає подумки назвати його й віднести сприйнятий предмет до певної групи предметів, узагальнити його в слові. При зустрічі з незнайомим предметом дитина намагається вловити схожість зі знайомими об'єктами, віднести його до певної категорії. Отже, сприйняття – це динамічний пошук найкращого тлумачення, пояснення наявних даних. Однак сприйняття предмета або явища залежать не тільки від подразника, а й від самого суб'єкта, що сприймає. Сприймає не ізольоване око, не вухо саме по собі, а конкретна дитина. Отже, у сприйнятті завжди відіграють роль особливості самої дитини, її попередній досвід, ставлення до сприйманого, потреби, інтереси, прагнення, бажання та почуття. Отже, один і той самий предмет, явище окремі діти можуть сприймати на різному рівні узагальнення й розуміння. Сприйняття ніби “відбирає” одні об'єкти й зовсім “не помічає” інші. Результати подальшого мисленнєвого опрацювання (порівняння, узагальнення) залежать від того, що саме “помітила” людина в об'єктах, про що пише дослідник Л. Ітельсон [12]. Людина схильна помічати в речах, перш за все, те, про що вона обізнана, на що спрямована (або скеровується педагогом) її увага, що важливо їй у зв'язку із цілями та завданнями її діяльності.

Перцептивні дії – структурні одиниці процесу сприйняття в дитини. Вони забезпечують свідоме виділення того чи іншого аспекту чуттєво заданої ситуації, а також перетворення сенсорної інформації, що приводить до побудови образу, адекватного предметному світу й завданням діяльності. У 1941 р. вперше поняття “перцептивні дії” було введено в науковий обіг О. Запорожцем [7], а в 60-х рр. ХХ ст. поняття сенсорних еталонів як суспільно вироблених засобів здійснення перцептивних дій послужило основою для подальшого циклу психологічних і педагогічних досліджень [19, с. 18]. Генетичний зв'язок перцептивних дій з практичними діями виявляється в їх розгорнутому зовнішньоруховому характері. У рухах руки, яка обмацує предмет, у рухах гортані, у русі очей, що простежують видимий контур, відбувається безперервне порівняння сприйняття з оригіналом, перевірка та корекція способу. Зокрема, П. Гальперінім було встановлено, що перцептивні дії формуються шляхом інтеріоризації зовнішніх орієнтованих дій, але ця інтеріоризація відбувається іншими шляхами, ніж інтеріоризація інтелектуальних дій.

Розвиток перцептивних дій у дитини супроводжується значним скороченням моторних компонентів, і процес сприйняття зовні набуває форми одномоментного акту “бачення”. Ці зміни зумовлені формуванням у дитини розгалужених систем сенсорних еталонів та оперативних одиниць сприйняття, які дають змогу перетворити сприйняття з процесу побудови образу на відносно більш елементарний процес впізнання. Засвоюючи сенсорні

еталони, дитина починає користуватися ними як своєрідними чуттєвими мірками. У результаті зростає як точність, так і довільність сенсорно-перцептивних процесів.

Своєрідність перцептивних дій порівняно з інтелектуальними полягає в тому, що вони оперують не знаками, своєрідними знаряддями психічної діяльності, а образами, які є відображеннями чуттєвих якостей предметів. Однак, виявляються опосередковані зв'язки перцептивних дій та інтелектуальних процесів. Ця залежність вказує на те, що індивід використовує в перцептивній дії певні “мірки”, що змінюються під впливом досвіду й навчання.

Сприйняття дитини – це єдність чуттєвого й логічного. Його зв'язок з мисленням особливо помітний у слуховому та зоровому сприйнятті текстового матеріалу учнями.

Порівняння текстового сприйняття зі сприйняттям простору, часу, форми показує, що необхідно розмежовувати два рівні сприйняття – елементарне сприйняття й розвинуте. Елементарне сприйняття вловлює лише просторово-часовий зв'язок істотних і сигнальних якостей предмета. Розвинуте – конкретніші зв'язки, воно розвивається на основі уявлень і понять.

Утім, рівень змісту сприйняття буде залежати не тільки від об'єкта знань, а й від рівня об'єднання цих знань. Чим більше синтезовані знання людини, тим багатшим буде кожне її сприйняття.

Для сприйняття текстового матеріалу необхідна ще й дія “сприймання”, як стверджує дослідник Н. Тализіна [23]. Визначальними є ті дії, які здійснює учень з матеріалом, що сприймається. Від конкретного змісту цих дій залежить і те, що саме буде учень сприймати в матеріалі. В одному випадку сприйняття може бути обмежене відображенням лише зовнішніх, поверхових зв'язків і відносин, в іншому – воно може бути спрямоване на істотні властивості й відносини. Без певної роботи зі сприйманим матеріалом підручника одні учні використовують при його читанні лише дії на основі сприйняття й навіть не запам'ятовують того, що прочитали, інші, навпаки, запам'ятовують, але не розуміють змісту прочитаного, тобто не отримують закладеної в тексті інформації. І лише той, хто застосовує відповідні дії мислення, отримує саме ту інформацію, яку хотів передати їм автор підручника.

У складному процесі засвоєння знань велику роль відіграє сприйняття досліджуваних предметів, явищ, процесів реальної дійсності. У ході активної діяльності при сприйнятті навчального матеріалу учні набувають конкретних уявлень образів предметів, що вивчаються, явищ, уточнюють і перебудовують несхожі з наявних.

У шкільній практиці, як зазначає І. Федоренко [29, с. 38], вчителі акцентують свою увагу на забезпеченні усвідомлення учнями знань. Це, звичайно, важливо, однак для того, щоб знання були усвідомленими, перш за все, необхідно, щоб уявлення, сформовані на основі сприйняття, були адекватними досліджуваним явищам, процесам, об'єктам. Отже, слід забезпечити глибоке й усебічне сприйняття досліджуваних понять і явищ, а для цього потрібна активна пізнавальна діяльність учнів.

Добре засвоєні, свіжі знання ніби мають здатність “приваблювати” до себе нові знання. Особливо активним буде сприйняття, якщо раніше вивчене явище є базисом, підґрунтям для освоєння нового, а нове виявляється логічним продовженням вивченого.

У підготовці учнів до активного сприйняття нових знань при цілеспрямованому навчанні перед ними необхідно ставити завдання діяльності, засобом вирішення яких мають бути передані знання та вміння. Однак, якщо передані знання не слугують досягненню якої-небудь мети, задоволенню якоїсь потреби, то вони не будуть прийняті людиною.

Отже, в учнів спочатку необхідно викликати відповідну потребу, засобом задоволення якої і мають бути запропоновані знання.

Нерозуміння, незнання відбувається не тому, що свідомість дитини “нейтральна” при сприйнятті нового, і це сприйняття відбувається під значним впливом знань, сформованих у колишньому особистому досвіді дитини. Якщо цей досвід за своїм змістом відповідає суттєвим ознакам явищ, то ми маємо справу з тим, що прийнято називати “розумінням”. У протилежному разі ми стикаємось з різними рівнями “нерозуміння” (або, точніше, помилкового розуміння). У такому випадку минулий досвід гальмує утворення нових асоціацій. Однак, усі ті знання, які виникають на основі відповідності особистому досвіду учнів, засвоюються швидко й набувають особливої міцності та стійкості. Чим дужче “підкріплюється” цей досвід умовами життя, умовами навчання, тим цікавішим видається учням щось нове, тим більшою буде потреба в засвоєнні нових знань. Нові знання не “додаються” до старих, а “вплітаються” в них, хоча часто й суперечать їм.

На думку О. Кабанової-Меллер, сприйняття залежить від трьох головних чинників: а) будова самого об’єкта (які ознаки в ньому найбільш яскраво виражені); б) особистий досвід суб’єкта (які ознаки найбільш знайомі); в) методика навчання (які ознаки виділяє, підкреслює вчитель або які представлені в підручнику [13]).

Дидактичний навчальний матеріал у початковій школі необхідно подавати у вигляді текстової інформації, яка має зв’язки зі сприйняттям, дією, мисленням і пам’яттю.

У процесі безпосереднього сприйняття в більшості випадків дітям доступні лише зовнішні зв’язки, властивості явищ. Сутність кожного явища, як правило, прихована, оскільки воно не збігається із сутністю. Факт незбігу сутності та явища зумовлює необхідність глибшого пізнання, розвиток активності суб’єкта, який пізнає, для виявлення прихованої за явищами сутності.

Висновки. Виходячи зі сказаного, можна зробити висновок, що розвиток дитячого сприйняття має бути правильно організований дорослою людиною на основі освоєння дітьми сенсорних еталонів та перцептивних дій. Від способів обстежуваної діяльності навколишніх предметів залежить структура їх образів та особливості їх функціонування. Чим універсальніші функціональні можливості сформованого образу, тим більшу роль він може відіграти в успішному навчанні молодшого школяра в початковій школі.

Завдання полягає в тому, щоб видимий рух, який лише виступає в явищі, звести до дійсного внутрішнього руху (К. Маркс). Рух пізнання від явища до сутності відбувається в процесі взаємозалежної роботи органів чуття й розуму суб'єкта. Чуттєві дані опрацьовуються людським мисленням. Ця взаємопов'язана робота органів чуття та розуму завжди здійснюється на основі перцептивної, практичної, орієнтовно-дослідної діяльності, що забезпечує активне відображення дійсності суб'єктом пізнання.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Особенности восприятия пространства у детей / Б. Г. Ананьев, Е. Ф. Рыбалко. – Москва : Просвещение, 1964. – 254 с.
2. Бине А. Измерение умственных способностей / А. Бине. – Москва : Союз, 1998.
3. Блонский П. П. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 548 с.
4. Венгер Л. Психологическая характеристика ребенка / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. – 1977. – № 5. – С. 40–43.
5. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1956. – 263 с.
6. Гальперин П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – Москва : Педагогика, 1976. – 334 с.
7. Запорожец А. В. Формирование восприятия у дошкольников / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер. – Москва : Просвещение, 1968.
8. Зеньковский В. В. Психология детства / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург : Деловая книга, 1995. – 344 с.
9. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание / П. И. Зинченко. – Москва : Просвещение, 1961. – 200 с.
10. Иванов-Смоленский А. Г. Очерки экспериментального исследования высшей нервной деятельности человека (в возрастном аспекте) / А. Г. Иванов-Смоленский. – Москва : Медицина, 1971.
11. История зарубежной дошкольной педагогики : хрестоматия : учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец “Дошкольная педагогика и психология” / сост. Н. Б. Мчелидзе и др. – 2-е изд., доп. – Москва : Просвещение, 1986. – С. 207–240.
12. Ительсон Л. Н. Лекции по общей психологии : учеб. пособ. / Л. Н. Ительсон. – Минск : Харвест : АСТ, 2000. – 896 с.
13. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Просвещение, 1968. – 288 с.
14. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
15. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – Москва, 1984.
16. Маркосян А. Вопросы возрастной физиологии / А. Маркосян. – Москва : Просвещение, 1974.
17. Павлов И. П. Избранные труды по физиологии высшей нервной деятельности / И. П. Павлов. – Москва : Учпедгиз, 1950. – 264 с.
18. Пилюгина Э. Г. Сенсорные способности малыша. Развитие восприятия цвета, формы и величины у детей от рождения до трех лет : метод. матер. / Э. Г. Пилюгина. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 116 с.
19. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера ; науч.-исслед. ин-т дошкольного воспитания Акад. пед. наук СССР. – Москва : Педагогика, 1986. – 224 с.
20. Русова С. Теория и практика дошкольного воспитания / С. Русова. – Прага, 1924.

21. Саккулина Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду / Н. П. Саккулина, Т. С. Комарова. – Москва : Просвещение, 1973.
22. Сеченов И. М. Избранные произведения / И. М. Сеченов. – Москва : АН СССР, 1952. – Т. 1.
23. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – Москва : МГУ, 1975. – 343 с.
24. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва : Академия педагогических наук РСФСР, 1947. – 335 с.
25. Тихеева Е. И. Давай читать : пособие по обучению грамоте в дошкольных учреждениях и нулевых группах / Е. И. Тихеева. – Москва ; Ленинград : Госиздат, 1930.
26. Тихеева Е. И. Дома ребенка Монтессори в Риме, их теория и практика. По личным впечатлениям / Е. И. Тихеева. – Петроград, 1915. – 71 с.
27. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – Москва : Наука, 1998. – 335 с.
28. Усова А. П. Обучение в детском саду / А. П. Усова ; под ред. А. В. Запорожца. – 3-е изд., испр. – Москва : Просвещение, 1981. – 176 с.
29. Федоренко И. Т. Дидактические условия оптимизации подготовки учащихся к усвоению новых знаний : дис. ... д-ра пед. наук / И. Т. Федоренко. – Киев, 1976. – 380 с.

Стаття надійшла до редакції 02.08.2014.

Фунтикова О. А. Педагогический анализ сенсорной и перцептивной активности младшего школьника: исторический аспект

В статье проанализированы особенности восприятия ребенка, психологические и физиологические основы его сенсорной и перцептивной деятельности; рассмотрены ассоциативная и условно-рефлекторная природа восприятия, законы развития детского восприятия, классификация восприятий как основы сенсорного воспитания ребенка.

Ключевые слова: сенсорное воспитание, ребенок, перцепция, восприятие.

Funtikova O. Pedagogical Analysis of Sensory and Perceptual Activity of Younger Schoolchild: Historical Aspects

This article presents a historical and theoretical aspects of sensory education of a child, which are directly connected with the development of his memory, attention, observation, and visual-motor and visual-figurative thinking. A child may not notice and not distinguish sensory attributes of the surrounding objects, but as long as he was not involved in perceptual, substantive or productive activities. Psychological and physiological basis of these activities is the feeling and perception of a child. Direct perception of the surroundings is a significant baggage of primary school age, which contributes to successful learning in elementary school.

The paper theoretically analyzes the features of the child's perception, psychological and physiological bases of this; considered associative and conditioned reflexive nature of perception; laws of development of the child's perception; perceptions as a basis for the classification of sensory education of the child.

The article is characterized by perceptions of objectivity, through the examination of objects by using perceptual actions of the child. Perceptual actions of the child are the structural units of the process of perception. They (the perceptual actions) provide a conscious selection of sensual side of the object, which helps to convert sensory information about the subject and leads to the construction of the image in the mind of a child.

Key words: sensory education, child, perception, reception.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147.87

О. М. АКІМОВА, Н. Ю. ШЕМИГОН

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті уточнено суть поняття “позааудиторна самостійна робота” для вчителів початкових класів, розглянуто основні аспекти впровадження індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи студентів на прикладі дисципліни “Загальна педагогіка” та чинники забезпечення мотивації студентів при організації й виконанні позааудиторної самостійної роботи.

Ключові слова: самостійна робота, позааудиторна самостійна робота, учитель початкових класів, мотивація позааудиторної самостійної роботи, індивідуальний план позааудиторної самостійної роботи.

На сучасному етапі розвитку суспільства, що характеризується інтеграцією України в європейські політичні, економічні й культурні структури, особливої уваги потребує проблема підготовки фахівців, здатних виконувати свої професійні обов’язки на продуктивному й творчому рівнях. Важливою умовою розв’язання цього завдання є озброєння знаннями, котрі сформуують самостійність особистості студента, здатність у подальшому ефективно виконувати професійні завдання та бути конкурентоспроможним на ринку праці [2].

Особливого суспільного значення набуває проблема підготовки вчителів початкових класів у закладах педагогічної освіти, покликаних забезпечувати здатність учнів організовувати власну самостійну роботу, здобувати самостійно знання, що в подальшому виступить передумовою успішної організації позааудиторної самостійної роботи учнів початкової школи. Для забезпечення такого рівня готовності до самостійної діяльності учнів учитель початкових класів зобов’язаний уміти на належному рівні організовувати і здійснювати власну самостійну роботу.

Мета статті – проаналізувати теоретичні аспекти організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Перед автором статті постали такі завдання:

1. Уточнити суть поняття “позааудиторна самостійна робота”.
2. Визначити чинники, що забезпечують мотивацію студентів до організації та виконання позааудиторної самостійної роботи.

3. Проаналізувати суть і зміст, основні аспекти та етапи впровадження індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи студентів на прикладі дисципліни “Загальна педагогіка”.

Отже, на теоретичному й методологічному рівнях проблему організації самостійної роботи студентів у процесі оволодіння знаннями досліджено Л. Арістовою, В. Буряком, Є. Гуламп, Л. Грицюк, Б. Єсіповим, Л. Жаровою, В. Казаковим, В. Морозом та іншими науковцями, у працях яких доведено, що самостійна робота студентів дає змогу успішно формувати свідомість і зміцнювати знання; удосконалювати вміння й навички, визначені програмою кожної навчальної дисципліни [6].

На нашу думку, “позааудиторну самостійну роботу студента” можна розглядати як вид позааудиторної самостійної навчальної та виховної діяльності, що виконується під опосередкованим керівництвом викладача і передбачає формування навичок самоспостереження, самоорганізації, самоаналізу, самоконтролю.

Важливим чинником для забезпечення мотивації студентів до організації й виконання позааудиторної самостійної роботи студентів є [1]:

- створення умов для добровільного виконання студентами завдань позааудиторної самостійної роботи;
- забезпеченням мотивації “інтересу до змісту пізнавальної діяльності” через комплекс завдань з позааудиторної самостійної роботи з різних навчальних дисциплін та реалізація у їх змісті різноманітних форм, видів і методів організації позааудиторної самостійної роботи;
- опосередкований характер контролю з боку викладача за позааудиторною самостійною роботою студентів.

Зазначимо, що забезпечення мотивації студентів до позааудиторної самостійної роботи шляхом організації постійного систематичного контролю опосередкованого характеру з боку викладача має як навчальне, так і виховне значення, забезпечуючи всебічність професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів через систематичний опосередкований контроль з боку викладача.

Для здійснення індивідуального підходу під час позааудиторної самостійної роботи студентів доречним є використання індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи студентів, що передбачає її етапність, а саме:

Перший етап – ознайомлення студентів з науковими засадами організації позааудиторної самостійної роботи та вимогами до її виконання на першому занятті з дисципліни. Мають бути визначені теми, завдання, кількість змістовних модулів, оцінювання й строки виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, види й строки контролю за виконанням завдань.

Другий етап – виконання індивідуального плану позааудиторної самостійної роботи студентів, який містить завдання як навчального, так і виховного характеру.

Індивідуальний план позааудиторної самостійної роботи має такі розділи та зміст:

1. Відомості про студента (назва дисципліни, група, факультет, навчальний заклад, прізвище, ім'я, по батькові).

2. Опис навчальної дисципліни, що містить відомості про кількість навчальних тижнів та практик на кожному курсі, кількість кредитів і характеристики навчальної дисципліни.

3. Терміни виконання завдань позааудиторної самостійної роботи, рівень складності, кількість балів за кожний змістовний модуль (не оцінювання завдань позааудиторної самостійної роботи).

4. Оформлення результатів завдання позааудиторної самостійної роботи.

5. Заповнення педагогічного словника.

6. Консультації викладача.

7. Виховна позааудиторна самостійна робота (участь у підготовці та проведенні масових виховних заходів, конкурсів, участь у роботі педагогічного гуртка, виготовлення роздаткового матеріалу з дисципліни, випуск газети тощо).

На вступному занятті зазначають, що в процесі вивчення дисципліни укладається педагогічний словник, за матеріалами якого наприкінці вивчення кожного змістовного модуля здійснюється тестова перевірка, яка містить питання, що розкривають суть аудиторного навчального матеріалу та термінології з завдань позааудиторної самостійної роботи. Основні базові поняття надаються під час аудиторних видів занять. У словник виносяться терміни, не визначені під час аудиторної роботи, та нові поняття, що зустрілись у процесі виконання завдань позааудиторної самостійної роботи. Якщо під час виконання певних завдань позааудиторної самостійної роботи викладачем передбачено знайомство студентів з новим терміном, а жоден студент його не записав у педагогічний словничок, тоді викладач пропонує розв'язання проблемного завдання чи ситуації, яка призводить до необхідності введення та опанування нового поняття.

Так, наприклад, при вивченні теми "Суть процесу виховання" студенти знайомляться з такими питаннями:

1. Процес виховання, його специфіка, компоненти й рушійні сили.

2. Етапи та управління процесом виховання.

3. Результати процесу виховання.

4. Шляхи підвищення ефективності процесу виховання в початковій школі.

Під час опанування теми надаються визначення таких термінів: процес виховання, свідомість, почуття, звичка, навичка. Усвідомлено не визначено поняття "інтеріоризація", яка передбачає формування внутрішніх структур психіки людини завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Інтеріоризація виступає в майбутньому базою для формування єдності свідомості та поведінки, тому це поняття студенти опановують шляхом самостійного створення або виконання завдання під час ауди-

торної роботи зі створення порівняльної таблиці “навички і звички поведінки”, оскільки ці поняття часто ототожнюються, але мають абсолютну різну природу та вплив на процес виховання. Завдання полягає в тому, щоб студенти зрозуміли й усвідомили цю відмінність.

Отже, індивідуальний план позааудиторної самостійної роботи з опосередкованою функцією контролю з боку викладача передбачає оцінювання аудиторних робіт шляхом взаємо- або самоперевірки студентами.

На першому занятті кожного модуля студенти отримували завдання для позааудиторної самостійної роботи різних рівнів пізнавальної діяльності з усіх тем. Відмінною ознакою всіх завдань позааудиторної самостійної репродуктивного рівня є орієнтація на майбутню педагогічну діяльність, визначення специфіки для роботи початкової школи.

При організації позааудиторної самостійної роботи слід зауважити, що різнорівневі за складністю завдання позааудиторної самостійної роботи мають бути спрямовані на подолання таких недоліків:

- незацікавленість у виконанні завдань через необґрунтовану високу складність рівнів пізнавальної позааудиторної самостійної діяльності;
- визначальною є роль та оцінка викладача;
- мотиви самоствердження та інтересу до майбутньої професії в студентів майже відсутні.

На нашу думку, саме можливість самостійного вибору завдань позааудиторної самостійної роботи, з обов’язковим акцентуванням на специфіці їх реалізації впродовж майбутньої професійної діяльності та поступовим ускладненням зазначених завдань розв’язує проблему зазначених недоліків організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів.

Завдання продуктивного та творчого рівнів позааудиторної самостійної роботи слід складати з використанням інтернет-ресурсів і технічних засобів навчання, що є вимогою підготовки сучасного вчителя початкових класів.

Для забезпечення формування вмінь і навичок високого рівня, систематичного та всебічного вивчення матеріалу взаємозв’язок навчальної аудиторної й позааудиторної самостійної роботи слід організувати так: кожне заняття (лекційне чи практичне) розпочинається з повторення раніше вивченого матеріалу та перевірки рівня засвоєних базових понять шляхом тестового опитування. Питання складають з урахуванням специфіки як аудиторної роботи, так і опрацьованих завдань позааудиторної самостійної роботи.

З метою розв’язання завдань позааудиторної самостійної роботи всіх рівнів складності на кожному аудиторному занятті доцільно проводити моніторинг виконання завдань позааудиторної самостійної роботи шляхом усного фронтального чи індивідуального опитування щодо характеру виконаної роботи [3].

На сучасному етапі розвитку педагогічної освіти особливої уваги потребує позааудиторна виховна самостійна робота, види якої обирають студенти самостійно та оцінюють відповідно до робочої програми з дисципліни [4].

Отже, організація позааудиторної самостійної роботи в сучасному освітньому просторі спрямована на формування в майбутніх учителів початкових класів умінь і навичок самостійно здійснювати пошук та аналізувати літературу, працювати з бібліотечними фондами й каталогами; самостійно набувати професійно значущих знань, які реалізуються в уміннях і навичках розв'язання різнорівневих за складністю педагогічних завдань та визначенням їх практичного використання у майбутній професійній діяльності; самоорганізації (самостійний розподіл часу на виконання самостійної роботи, визначення та розподіл цілей за рівнем складності завдань, часу на виконання); самостійного вибору форм, методів і засобів виконання самостійної роботи; самоаналізу й самоконтролю отриманих результатів виконаної самостійної роботи; саморозвитку та самоформування [4].

Висновки. Таким чином, при організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів слід звернути увагу на етапність та опосередкований контроль за виконанням з боку викладача. Варіативність завдань з різними рівнями пізнавальної діяльності й способами виконання забезпечить засвоєння знань та формування умінь і навичок, які стануть споруджувальною силою професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів.

Список використаної літератури

1. Буряк В. К. Керування самостійною роботою / В. К. Буряк // Вища школа. – 2001. – № 4/5. – С. 16–22.
2. Васильєва М. П. Деонтологічний компонент підготовки сучасного педагога в умовах вищого навчального закладу / М. П. Васильєва // Вісник Дніпропетровського університету економіки та права умені А. Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія. – Дніпропетровськ, 2011. – Вип. 2 (2). – С. 14–20.
3. Вирановская Е. В. Подготовка будущего учителя к организации самостоятельной учебной деятельности учащихся : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. В. Вирановская. – Москва, 2005. – 22 с.
4. Євдокимов В. І. Підготовка вчителя в умовах євро інтеграції : навч. посіб. / В. І. Євдокимов, Г. Ф. Пономарьова, Л. Д. Покроєва. – Харків : ХОНМІБО, 2006. – 204 с.
5. Мороз В. Д. Самостійна навчальна робота студентів : монографія / В. Д. Мороз. – Харків : ХМК, 2003. – 63 с.
6. Шимко І. М. Дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. М. Шимко. – Кривий Ріг, 2003. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.

Акимова Е. М., Шемигон Н. Ю. Теоретические аспекты организации внеаудиторной самостоятельной работы будущих учителей начальных классов

В статье уточнена суть понятия “внеаудиторная самостоятельная работа” для учителей начальных классов, рассмотрены основные аспекты внедрения индивидуального плана внеаудиторной самостоятельной работы студентов на примере дисциплины “Общая педагогика” и факторы обеспечения мотивации студентов при организации и выполнении внеаудиторной самостоятельной работы.

Ключевые слова: самостоятельная работа, внеаудиторная самостоятельная работа, учитель начальных классов, мотивация внеаудиторной самостоятельной работы, индивидуальный план внеаудиторной самостоятельной работы.

Akimova H., Shemihon N. Theoretical Aspects of Extracurricular Organization of Independent Work of Future Teachers of Elementary Classes

The article clarified the meaning of the term “out-of-class independent work” for primary school teachers, addresses the key aspects of implementing a customized plan out-of-class independent work of students on the example of discipline “General pedagogy” and the factors for the motivation of students in the organization and execution of out-of-class independent work.

The concept of “out-of-class independent work of the student” is considered as a kind of out-of-class self-training and educational activities performed under the indirect supervision of the teacher and involves the formation of skills of self-observation, self-organization, self-awareness, self-control.

Organization of out-of-class independent work in modern educational space, aimed at the formation of future teachers of initial classes and skills to independently search and analyze literature, to work with library funds and directories; independently purchase professionally relevant knowledge, which are implemented in the skills of solving the multi-level complexity of pedagogical tasks and determine their practical use in future professional activity; self-organization (self-distribution of time doing independent work, determination and distribution goals for the level of complexity of tasks, time); independent of the choice of forms, methods and means of performing independent work, self-reflection and self-control obtained from the results of independent work. The variety of jobs with different ways to perform out-of-class independent work will provide learning and the formation of skills that will be sporadically force professional development of future teacher of initial classes.

Key words: *independent work, out-of-class independent work, the teacher of elementary classes, motivation extracurricular self-study, individual plan out-of-class independent work.*

УДК [373.2.011.3-051:005.336.2](045)

Р. С. АРОНОВА

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

У статті висвітлено проблему формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на сучасному етапі модернізації вищої та дошкільної освіти. Проаналізовано сучасні наукові погляди на проблему формування професійної компетентності, розглянуто підходи до визначення поняття професійної компетентності. Розкрито сутність, зміст, структуру та технологію, етапи формування професійної компетентності фахівців дошкільного виховання та окреслено шляхи їх реалізації. Визначено роль стимулювання розвитку особистості студента.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутній фахівець, дошкільне виховання, технологія.

Модернізація системи освіти в Україні ставить питання формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на одне з провідних місць. Підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців є умовою ефективності організації роботи дошкільного навчального закладу. Тому проблема формування професійної компетентності педагогічних кадрів нового типу, здатних реалізувати змістовну й технологічну модернізацію вітчизняної системи освіти, яка динамічно розвивається, набуває особливої актуальності.

Проблемі професійної компетентності педагога присвячено досить велику кількість наукових праць. У різний час феномен професійної компетентності педагога та умов її формування вивчали В. Адольф, В. Введенський, І. Зимня, А. Карпов, Н. Кузьміна, Н. Лобанова, М. Лук'янова, А. Маркова, Л. Митіна, В. Шадриков та ін. Підготовці педагогічних кадрів дошкільних спеціальностей присвячені дослідження Л. Башлакова, В. Белкіна, О. Гребеншикової, А. Ніколаєвої, О. Панько та ін., а також праці російських авторів щодо програм підготовки педагогів для дошкільного навчання дітей С. Баранова, Г. Ловецького, О. Муссалітіної, Р. Шаєхової.

Однак на сьогодні актуальним є питання про те, як забезпечити формування професійної компетентності майбутнього педагога в умовах педагогічного коледжу.

Насамперед, слід зазначити, що в педагогічній науці ще чітко не визначено структуру професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання, не накопичено достатню кількість емпіричного матеріалу, який характеризує об'єктивні показники процесу формування професійної компетентності майбутніх педагогів у педагогічних коледжах. Все це зумовлює необхідність розробки теоретичних і технологічних основ форму-

вання професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах.

Мета статті – обґрунтувати технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічних коледжах України.

Розвиток сучасного українського суспільства диктує особливі умови організації дошкільної освіти, які відзначаються інтенсивним упровадженням інновацій і новітніх методів та технологій роботи з дітьми. У цій ситуації особливо важливою є професійна компетентність педагога, основу якої становить особистісний і професійний розвиток майбутніх педагогів.

Перехід до нової організації навчально-виховного процесу в дошкільній освіті висуває нові вимоги до професійної компетентності майбутніх педагогів, фахівців з дошкільної освіти. Майбутній педагог повинен вміти на високому рівні, комплексно і творчо вирішувати складні професійні завдання, проводити діагностику, вибудовувати реальні й досяжні цілі та завдання, прогнозувати результат діяльності, застосовувати відомі й розробляти авторські освітні ідеї, технології, методичні прийоми тощо.

У Законі України “Про вищу освіту” (ст. 22) зазначено, що основною метою діяльності вищого навчального закладу є забезпечення умов, необхідних для отримання особою вищої освіти, підготовка фахівців для потреб України. Тому з першого дня педагогічний колектив коледжу намагається організувати навчально-виховний процес на високому науково-методичному рівні, розуміючи, що вищим компонентом особистісного становлення майбутніх фахівців дошкільної освіти є професійна компетентність. Від її рівня безпосередньо залежить інтелектуальний, духовний та соціально-економічний розвиток українського суспільства.

Проблема формування професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічному коледжі тісно пов’язана з удосконаленням освітнього процесу. У сучасних освітніх умовах уже не йдеться про передачу знань, умінь і навичок. Актуальним є виявлення такого способу модернізації навчально-виховного процесу, який дасть змогу майбутнім педагогам не лише обробляти різноманітну інформацію, обсяг якої щоденно зростає, а творчу особистість, яка вміє успішно вирішувати професійні й особисті проблеми. Наше завдання – підготувати не просто педагога, а виплекати педагога-дослідника, педагога-психолога, педагога-технолога, здатного модернізувати зміст своєї діяльності за допомогою критичного, творчого мислення, досягнень науки і позитивного педагогічного досвіду. На нашу думку, досягти такого рівня можна завдяки використанню компетентнісного підходу в навчанні й вихованні.

Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., основними цілями професійної освіти в педагогічному коледжі є: підготовка кваліфікованого, компетентного, відповідального педагога відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, який вільно володіє своєю професією і орієнтується в суміжних сфе-

рах діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом, готового до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності.

Оскільки компетентнісний підхід офіційно визнаний основою модернізації освіти в Україні та одним з концептуальних положень забезпечення єдиного освітнього простору й оновлення цілей і змісту освіти, то підготовка фахівців дошкільної освіти сьогодні переорієнтується на компетентнісну основу. У зв'язку із цим необхідно уточнити сутність понять “компетентність”, “професійна компетентність” і “педагогічна компетентність”.

На думку А. Бермуса, “компетентність – це системна єдність, що інтегрує особистісні, предметні та інструментальні особливості та засоби” [1].

На переконання М. Чошанова, компетентність – це не просто володіння знаннями, а постійне прагнення до їх оновлення та використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними й мобільними знаннями; це гнучкість і критичність мислення, що передбачає здатність вибирати найбільш оптимальні та ефективні рішення й відкидати помилкові [15].

Російські вчені В. Болотов і В. Серіков стверджують: “Природа компетентності є такою, що вона, будучи продуктом навчання, який не прямо впливає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіда, його не стільки технологічного, скільки особистісного зростання, наслідком самоорганізації та узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду” [3, с. 9].

На думку В. Введенського, доцільність введення поняття “професійна компетентність” зумовлена його широким змістом, інтегративною ознакою, що об'єднує такі поняття, як “професійна готовність”, “кваліфікація”, “професіоналізм”, “педагогічна майстерність”, “професійна культура” тощо [4, с. 51].

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що вчені, які досліджують проблему компетентності вчителів, у своїх працях використовують і термін “професійна компетентність” (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова), і термін “педагогічна компетентність” (Л. Мітіна), або обидва терміни (Н. Лобанова), а іноді об'єднують їх за аналогією з професійно-педагогічною діяльністю: “професійно-педагогічна компетентність” (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська).

Базисним критерієм оцінювання якості освіти майбутніх фахівців виступає професійна компетентність як “інтегральна характеристика студентів, яка визначає його здатність вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях діяльності з використанням знань і життєвого досвіду, цінностей і схильностей” (О. Лебедев, А. Тряпціна). Здатність у такому випадку розуміють не як схильність, а як уміння.

Вивчивши підходи різних авторів (Н. В. Кузьміної, Л. М. Мітіної, В. Н. Введенського, Є. І. Рогова, А. К. Маркової) до визначення поняття “професійна компетентність педагога”, подаємо такий склад професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання: спеціальна (предметна) в галузі дошкільного виховання; методична (включає володін-

ня різними методами навчання й виховання, знання дидактичних методів, прийомів і вміння застосовувати їх у процесі навчання, знання психологічних механізмів засвоєння знань і вмінь у процесі навчання); комунікативна та інформаційна.

Ефективне формування професійної компетентності, на нашу думку, є можливим шляхом докорінного оновлення традиційної технології предметно-методичної підготовки, зміни характеру педагогічної взаємодії “викладач – студент”, активізації суб’єктної позиції студента в цій взаємодії, надання йому значних академічних свобод і можливості вибору змісту й форм виконання навчальної роботи. Останнє, відповідно до нашого досвіду, є головною умовою прояву індивідуальності та творчого потенціалу студента, його цілеспрямованого професійно орієнтованого розвитку.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання доцільно здійснювати на технологічній основі. Поняття “технологія”, згідно зі словником, означає *techne* – мистецтво, майстерність, вміння, а *logos* – вчення, поняття.

У педагогіці розмежовують “освітні технології”, “педагогічні технології” та “технології навчання”. Освітня технологія відображає загальну стратегію розвитку освіти, єдиного освітнього простору. Призначення освітніх технологій полягає в розв’язанні стратегічних для системи освіти завдань: прогнозування розвитку освіти, проектування та планування цілей, результатів, основних етапів, способів, організаційних форм освітнього процесу. Такими освітніми технологіями є концепції освіти, освітні закони, освітні системи. У сучасній Україні такими освітніми технологіями є гуманістична концепція освіти, Закон України “Про освіту”, система безперервної освіти (дошкільний, шкільний, післявузівський, поствузівський рівні) тощо.

Педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчально-виховному процесі за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють і виражають загальні ознаки та закономірності навчально-виховного процесу незалежно від навчального предмета. Кожна конкретна педагогічна технологія відображає модель навчально-виховного та управлінського процесів у навчальному закладі, об’єднує в собі їх зміст, форми й засоби. Вона може охоплювати і спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки, і практики – електронні, нові інформаційні технології, промислові, поліграфічні, валеологічні (здоров’язбережні) тощо.

Технологія навчання є послідовністю операцій і процедур, які становлять у сукупності цілу дидактичну систему, реалізація якої в педагогічній практиці призводить до досягнення конкретних цілей навчання й виховання за оптимально короткі терміни, з найменшою витратою педагогічних сил і засобів. З позиції такого підходу педагогічна технологія навчання є культурним поняттям, пов’язаним з новим педагогічним мисленням і професійною діяльністю педагога, з одного боку, та інтелектуальною перероб-

кою загальноосвітніх, культурних і соціально значущих якостей і здібностей молодого покоління – з іншого [7, с. 58].

Таким чином, під педагогічною технологією ми розуміємо проектування педагогічної діяльності викладача і його особистісної сфери, приведення в систему форм і методів навчання та виховання, згідно із сучасними теоретико-методологічними підходами й послідовною їх реалізацією на практиці, що сприяє розвитку мислення педагога, актуалізації його творчої діяльності та формуванню його професійної компетентності.

Дослідники зауважують, що будь-яка педагогічна технологія повинна задовольняти основні методичні вимоги: мати наукову базу; спиратися на певну наукову концепцію; науково обґрунтовувати освітні цілі; мати ознаки системи: проектувати логіку процесу, взаємозв'язок усіх частин, узагальнення. Таким чином, будь-яку педагогічну технологію можна розділити за принципом спрямованості на: 1) навчальний процес; 2) особистість педагога; 3) особистість студента [7, с. 149].

При проектуванні цієї технології ми спиралися на праці авторів [1; 3; 16 та ін.]. У зазначених вище дослідженнях структура педагогічної технології має три складові: концептуальну основу; змістовий компонент навчання; процесуальну частину – технологічний процес. Концептуальна частина педагогічної технології – це наукова база технології, ті психолого-педагогічні ідеї, які закладені в її фундамент. Змістову частину технології становлять цілі – спільні й конкретні, а також зміст навчального матеріалу. Процесуальна частина відображена системною сукупністю таких елементів: організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності студентів; методи й форми роботи викладача; діяльність педагога з управління процесом засвоєння матеріалу; діагностика навчального процесу та його результатів.

Запропонована нами технологія передбачає вивчення й стимулювання особистісної мотивації студента як обов'язкової умови його професійної компетентності [16, с. 54].

Відповідно до покладених в основу методологічних підходів (синергетичного, особистісно орієнтованого, діяльнісного, теорії соціального навчання, концепції гуманізації освіти) і розглянутого вище положення, нами було підібрано методи, форми та зміст технології формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання як результату їх особистісної готовності.

Модель формування професійної компетентності студента шляхом розвитку особистісної готовності до навчальної та професійної діяльності містить також етапи формування професійної компетентності. Ми розглядаємо поняття “формування” як процес, який є динамічною системою та складається з частин (етапів), об'єднаних єдиною метою – оволодіння майбутніми фахівцями професійною компетентністю шляхом розвитку особистісної готовності.

Спираючись на положення А. Леонтьєва про те, що розвиток усіх психічних якостей людини відбувається поступово й поетапно [9, с. 251], на принцип поступовості фаз професійної адаптації особистості [5, с. 72], ми визначили етапи формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічному коледжі: інформаційно-теоретичний, науково-методичний, процесуально-діяльнісний, аналітико-корекційний, творчий і самостійний.

Метою першого, інформаційно-теоретичного, етапу є формування професійної орієнтації та мотивації, формування професійного образу майбутнього фахівця, основ його особистісної готовності у складі професійної компетентності. Відповідно, кожен семінар повинен стати для студента творчою лабораторією, надавати достатній обсяг необхідної інформації, сприяти зростанню його професійної компетентності.

На науково-методичному етапі формування професійної компетентності відбувається шляхом розвитку когнітивної сфери, оволодіння психолого-педагогічними знаннями й методологією наукової діяльності, методикою виховання і вміннями навчати, передавати, пояснювати спеціальні знання, оволодіння базовим рівнем професійної компетентності, яка забезпечує розвиток початкового рівня особистісної готовності до роботи у закладах дошкільного виховання.

На цьому етапі формування професійної компетентності студентів (професійні знання, вміння, навички, прийоми самоосвіти в процесі вивчення як психолого-педагогічних, так і спеціальних дисциплін) відбувається також на різноманітних методичних семінарах, практичних конференціях тощо.

Третій етап – процесуально-діяльнісний – передбачає набуття професійної компетентності студентів у процесі безпосередньої практичної діяльності. Цей етап відрізняється від двох перших тим, що тут студенти відпрацьовують свою професійну компетентність у процесі практичної діяльності, творчо застосовують різні виховні технології, виявляють оригінальність, застосовують нестандартні прийоми вирішення навчально-виховних завдань.

Четвертий етап – аналітико-корекційний – включає аналіз і корекцію професійної компетентності студентів у навчально-пізнавальній та практичній діяльності, корекцію індивідуального стилю професійної діяльності через співвідношення об'єктивних вимог до професійної діяльності з особистісним розвитком фахівця.

П'ятий етап – творчий – спрямований на виявлення й демонстрацію рівня професійної компетентності та особистісної готовності майбутніх фахівців дошкільного виховання у практичній діяльності.

Шостий етап – самостійний – передбачає цілеспрямовану самоосвітню роботу майбутніх фахівців дошкільної освіти та самовиховання особистості.

Такими є основні компоненти процесу формування професійної компетентності майбутнього фахівця дошкільного виховання через розвиток особистісної готовності до професійної діяльності.

Визначення рівнів сформованості професійної компетентності в майбутніх фахівців дошкільного виховання передбачає створення комплексу педагогічних діагностик, що дають змогу отримати цілісне уявлення про особистісно-професійні характеристики студента. Таким чином, можна стверджувати, що формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання на технологічній основі дасть змогу забезпечити високий рівень готовності студентів до професійної діяльності.

Висновки. Реформа української освіти зумовила зміни в підготовці майбутніх фахівців дошкільного виховання у педагогічних коледжах, які мають володіти професійною компетентністю для забезпечення ефективної організації навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах.

Професійна компетентність сьогодні найчастіше визначається як поєднання вмінь самостійно й відповідально (дієва компетентність) приймати рішення та діяти згідно з такими прийнятими рішеннями, як володіння фахівцем здатністю й уміннями виконувати певні трудові функції. Поняття “компетентність” включає не тільки знання та вміння, а й емоційно-ціннісне ставлення до діяльності. Компетентності як внутрішні, потенційні, психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми, (алгоритми дій), системи цінностей і відносин), виявляючись у поведінці, діяльності людини, стають її особистісними якостями, властивостями, відображають мотиваційні, смислові, поведінкові й регуляторні складові, поряд із знанням і досвідом. Зауважимо, що компетентність – постійне оновлення знання, володіння інформацією для успішного вирішення професійних завдань; єдність теоретичної та практичної готовності педагога; здатність володіти критичним мисленням тощо.

Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільного виховання в педагогічному коледжі буде ефективним і результативним за умов його здійснення на технологічній основі, у тому числі й стимулювання особистісного розвитку студентів. Сформована на високому рівні професійна компетентність майбутніх педагогів забезпечить якісну освіту, професійне мислення, високу мобільність та орієнтованість на продуктивну, творчу і якісну працю для успішного вирішення актуальних педагогічних завдань.

Список використаної літератури

1. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступа: www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.html.
2. Беленька Г. В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія / Ганна Володимирівна Беленька. – Київ : Університет, 2011. – 320 с.
3. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В. Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.

5. Давыдов В. В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / под ред. А. В. Петровского. – Москва : Педагогика, 1989. – С. 61–89.
6. Захараш Т. Современное обновление содержания подготовки воспитателя / Т. Захараш // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 12. – С. 74.
7. Кучугурова Н. Д. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н. Д. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – Москва, 2000. – С. 360–362.
8. Ломакина О. Е. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук / О. Е. Ломакина. – Волгоград, 1998. – 200 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – Москва : Политиздат, 1977. – 303 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://president.gov.ua/documents/15828.html>.
11. Новицкая В. А. Методическое сопровождение воспитателя в условиях дошкольного образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Виктория Александровна Новицкая. – Санкт-Петербург, 2007. – 22 с.
12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен ; пер. с англ. – Москва : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
13. Сваталова Т. Инструментарий оценивания профессиональной компетентности педагогов / Т. Сваталова // Дошкольное воспитание – 2011. – № 1. – С. 95.
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. В. Хуторский // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
15. Чошанов М. А. Школьная оценка: старые проблемы и новые перспективы / М. А. Чошанов // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 33–35.
16. Яковлев Б. П. [Электронный ресурс] / Б. П. Яковлев, Л. А. Коваленко // Современные исследования социальных проблем. – 2013. – № 1 (21). – Режим доступа: www.sisp.nkras.ru.
17. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич. – Москва : Высшая школа, 1986. – 135 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

Аронова Р. С. Формирование профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного воспитания в педагогических колледжах

В статье рассмотрена проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов дошкольного воспитания на современном этапе модернизации высшего и дошкольного образования. Проанализированы современные научные взгляды на проблему формирования профессиональной компетентности, подходы к определению понятия профессиональной компетентности. Раскрыты сущность, содержание, структура и технология, этапы формирования профессиональной компетентности специалистов дошкольного воспитания и очерчены пути их реализации. Определено значение стимулирования развития личности студента.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, будущий специалист, дошкольное воспитание, технология.

Aranova R. The Formation of Professional Competence of the Future Preschool Education Specialists in Teacher's Training Colleges

The article deals with the problem of formation the professional competence of future specialists in the field of preschool education. The notion, sense and technology of formation the competence of the specialists of preschool education are described. Different approaches towards definition of the term "professional competence" are analyzed. The modern scientific approach towards the problem of formation the professional competence is analyzed. The structure of

professional competence by means of empirical analysis is defined. In the research the term “formation” is treated as the process, which is a dynamic system. The system, in its turn, consists of several parts (stages). Such stages as theoretical, methodological, analytical, creative and individual were defined. Each of the stages is characterized from the perspective of its functions. The stages of formation the professional competence and ways of their implementation are studied. The peculiarities of formational professional competence in the teacher’s training college are studied. The role of learning motivation is researched. The issue of formation the professional competence is studied in terms of development of educational system in general. The main strategies of formation the highly qualified professional are outlined. A qualified, competent educator who deals with all kinds of professional tasks in the sphere is described. According to different approaches, the main constituents of professional competence were defined. These are: special, methodological, communicative and informational. Much attention is paid to technological approach as one of the main in the field of formation the professional competence. The main priorities in the competence approach development are emphasized. The main criteria in evaluating the level of professional competence are determined.

Key words: *professional competence, future specialist, preschool education, technology.*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК САМООЦІНКИ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОСВІДОМОСТІ

У статті розглянуто питання впливу самооцінки на формування професійної педагогічної самосвідомості. Провідною є думка, що високий рівень якості виконання професійних педагогічних обов'язків залежить від уявлення вчителя про себе як про професіонала. У зв'язку із цим адекватна самооцінка стає передумовою формування професійної педагогічної самосвідомості.

Ключові слова: самосвідомість, професійна самосвідомість, самооцінка.

Для сучасного етапу розвитку національної системи освіти характерне підвищення уваги до професійної педагогічної діяльності вчителя, а визнання його особливої ролі в процесі становлення особистості учня вказує на необхідність розглядати професію вчителя як складну багатофункціональну структуру. Унаслідок постійного уточнення критеріїв оцінювання якості професійної підготовки випускника вищого педагогічного навчального закладу виникає проблема пошуку ефективних підходів до підвищення зазначеної якості, серед яких окреме місце посідає проблема формування професійної педагогічної самосвідомості як внутрішнього регулятора професійної педагогічної діяльності. Така позиція науковців відповідає й іншим підходам, у межах яких передбачено створення моделі професійних властивостей педагога, що мають в основі структуру, яка притаманна будь-якій предметно-практичній діяльності. При цьому питання оцінювання вчителем стану своєї готовності до виконання на високому професійному рівні широкого спектра завдань є близькими до проблеми формування самооцінки, яка позначається на змісті професійної педагогічної самосвідомості.

Мета статті – розкрити взаємозв'язок самооцінки з формуванням професійної педагогічної самосвідомості.

Формування професійної педагогічної самосвідомості тісно пов'язано з питаннями забезпечення високої якості професійної підготовки вчителя, які також посідають помітне місце серед наукових праць, у яких викладено результати дослідження особливостей психологічної структури особистості й діяльності вчителя, удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, формування його педагогічної майстерності (В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецький, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська та ін.). Зазначені науковці розкрили різні аспекти формування внутрішньої готовності до виконання педагогічних обов'язків, що дало їм підстави для відокремлення такого особистісного утворення, як педагогічна самосвідомість, яка регулює становлення особистості педагога й одночасно виступає фундаментальною основою зазначеного процесу.

Психологічні та педагогічні аспекти вивчення змісту поняття готовності до діяльності стали предметом дослідження О. Є. Антонової, О. В. Борденюк, А. О. Деркача, О. А. Дубасенюк, М. І. Дьяченка, Т. В. Іванової, Л. О. Кандибовича, Н. В. Кузьміної, Н. В. Ніжегородцевої, Ю. П. Поваренкова, Т. В. Семенюк, В. О. Сластьоніна, В. Д. Шадрікова. Результати дослідження особливостей психологічної структури особистості й діяльності вчителя, удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутнього педагога, формування його педагогічної майстерності презентували у своїх працях В. А. Кан-Калик, В. А. Крутецький, Ю. М. Кулюткін, А. К. Маркова, В. О. Сластьонін, Г. С. Сухобська.

Як результат, серед психолого-педагогічних досліджень поступово було виокремлено проблему формування самосвідомості особистості, розгляд якої знаходимо в працях Р. Бернса, У. Джеймса, І. С. Кона, К. Роджерса, С. Л. Рубінштейна, В. В. Століна, І. І. Чеснокової, К. Юнга, В. О. Ядова. Зокрема, теоретичні аспекти співвідношення та взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників становлення свідомості та самосвідомості особистості викладено в працях Н. Є. Анкудінова, В. Г. Асєєва, А. А. Бодальова, Л. І. Божович, Є. А. Бондаренко, Г. І. Ліпкіна, П. Р. Чамати, Р. Бернса, К. Блага.

Водночас питанням взаємозв'язку самооцінки й готовності до професійної педагогічної діяльності присвячено незначну кількість праць, що вказує на недостатній рівень розробленості цього напряму науково-педагогічних пошуків. Окремі аспекти проблематики нашого дослідження висвітлено в працях О. О. Бодальова, Р. А. Максимової, Г. Я. Розена (аналіз взаємозв'язку процесів пізнання інших людей та самопізнання); Н. Є. Аккудінової, А. І. Ліпкіної, В. С. Магуна, Є. І. Савонько, В. Ф. Сафіна (розгляд особливостей самооцінки, її взаємопов'язаності з оцінками оточення); Л. В. Берцфаї, Ю. М. Орлова, П. А. Просецького, І. І. Чеснокової (вивчення саморегуляції та самовдосконалення особистості).

Існує думка, що ступінь адекватності образу “Я” з'ясовують у процесі вивчення одного з найважливіших його аспектів – самооцінки (М. В. Троїцька, М. В. Борцова) [4]. Це оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. За допомогою самооцінки відбувається регуляція поведінки, а оскільки індивід стає особистістю в результаті спільної діяльності та спілкування, то істотно важливі орієнтири для своєї поведінки людина отримує в процесі зіставлення того, що вона робить, з тим, чого від неї чекає оточення, що дає підстави для формування оцінки власного “Я”.

У ході проведеного нами аналізу психолого-педагогічних праць було з'ясовано, що самооцінка є спеціальною функцією самосвідомості, яку традиційно розглядають у контексті наявності критичної позиції особистості до того, чим вона володіє, з позиції певної системи цінностей. У результаті проведеної самооцінки формується ставлення до самого себе з наявністю ознак заперечення, неприйняття. При цьому розмежовують: оцінку вчителем своїх реальних можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна), оці-

нку з боку інших людей (рефлексивна самооцінка). Зростання рівня професійної самосвідомості педагога фіксують у тому випадку, якщо актуальна самооцінка вище від ретроспективної, а ідеальна – вище від актуальної. Оптимальним результатом порівняння зазначених видів самооцінки є такий, коли між актуальною й рефлексивною та актуальною й ідеальною самооцінкою існують мінімальні розбіжності.

На необхідності проведення аналізу власної поведінки, внутрішнього ставлення до виконання своїх обов'язків з метою налаштування на продуктивну педагогічну діяльність наголошував А. С. Макаренко [1]. Аналогічні думки знаходимо у В. О. Сухомлинського [3], який пропонував аналізувати власний педагогічний досвід, проводячи чітку лінію взаємозалежностей між успіхом у професійній діяльності та наявністю вмінь критичного аналізу в разі досягнення успіху чи невдач, що дає підстави для формування у свідомості педагога необхідного базису для подальшої продуктивної педагогічної діяльності.

Досвід класиків та сучасні дослідження вказують на закономірність, що знання про себе слугує необхідним матеріалом для самооцінки, яка, у свою чергу, здатна задати модус ставлення до себе. Самооцінка, таким чином, стає автономним, ключовим елементом самопізнання, який значною мірою може детермінувати особистісний комфорт чи дискомфорт, який виражений у мірі самоприйняття суб'єкта, його задоволення самим собою. Одночасно самооцінка є джерелом поповнення знань людини про себе, визначає ефективність професійної діяльності [2].

Важливим аспектом формування самооцінки особистості є її зв'язок з рівнем домагань – бажаного рівня самооцінки. “Прагнення до підвищення самооцінки в тому випадку, коли людина має можливість вільно вибрати ступінь труднощів наступних дій, породжує конфлікт двох тенденцій: з одного боку, прагнення підвищити домагання, щоб пережити максимальний успіх, а з іншого – знизити домагання, щоб уникнути невдачі. У разі успіху, рівень домагань підвищується, людина виявляє готовність вирішувати складніші завдання, під час невдачі – знижується. Рівень домагань особистості в конкретній діяльності може бути визначений досить точно” [2, с. 438].

Таким чином, вивчення внутрішніх процесів формування уявлень про себе як про професіонала є одним з потенційних напрямів пошуку шляхів стимулювання професійного зростання. При цьому ми виходимо з розуміння класичних уявлень про формування самосвідомості у свідомості людини, коли утворюється образ предмета, але він не завжди є адекватним оригіналу. Тому особистість прагне зрозуміти навколишній світ та пристосуватися до нього, у неї з'являються нові погляди на освіту як неперервний процес, де постійно відбувається розвиток і становлення професіоналізму, який вимагає від педагога високого рівня освіченості, готовності до створення інноваційних моделей діяльності, що мають бути орієнтованими на учнів та забезпечувати їх суб'єктивність і здатність досягти успіхів. Таким чином формується індивідуальна професійна картина світу – новоутворен-

ня в структурі уявлення про професію, активне ставлення до неї тощо. Індивід створює суб'єктивний образ ідеального виконання професійних обов'язків із застосуванням особистісно значущих складових успішного включення в професійну діяльність. Зазначений процес є безпосередньо пов'язаним із поняттям самосвідомості, усвідомленням та оцінкою особистістю себе як суб'єкта практичної й пізнавальної діяльності.

Проведене дослідження показало, що наявність професійної педагогічної самосвідомості є одним із ключових аспектів розв'язання проблеми формування професійного інтересу (праці М. В. Гулакової, А. Г. Здравомислова, О. І. Зотової, В. Б. Ольшанського). Ціннісні орієнтації та інтерес до професії є регуляторами усвідомленої поведінки особистості в професійному плані. При цьому значну роль відіграє самосвідомість особистості, оскільки професійна діяльність є щодо індивіда певною цінністю, яку окремий індивід визначає по-своєму, виходячи з власних спостережень, домагань, досвіду, настанов, які одночасно виступають як інформаційна основа для формування професійної самосвідомості.

Самооцінка особистості – важливий аспект професійної самосвідомості, оскільки полягає в оцінюванні самого себе з позиції знань і ставлення, які характеризують самосвідомість загалом, хоча в самосвідомості провідним вважають її процесуальний характер. Самооцінка дає зріз знань про себе на певній сходинці власного розвитку, а оскільки “професійне Я” вчителя розглядають як обізнаність у своїх професійних якостях та емоційне ставлення до себе як спеціаліста, вона стає підставою для вибору стратегії у сфері професійного самовиявлення.

Наукові праці з теми дослідження свідчать, що педагогічна діяльність у багатьох аспектах пов'язана з гуманітарною суттю, усталеним у суспільній свідомості образом учителя як носія духовних, моральних цінностей, зі ставленням до нього певною мірою як до еталона. Ціннісні характеристики педагогічної професії в суспільній свідомості зумовлені: переконанням у тому, що вчитель повинен бути втіленням і носієм духовної та моральної культури; моральною мотивацією педагогічної діяльності; моральним характером педагогічної взаємодії; цілісним впливом учителя на особистість учня, що вимагає емпатії, мистецтва розуміння іншої людини; здатністю передбачати й оцінювати моральні наслідки своїх дій, рішень, вчинків, експериментування.

Таким чином, професійне становлення тісно пов'язано зі становленням особистості, тож важливо забезпечити, починаючи з етапу навчання у вищому педагогічному навчальному закладі, формування в студента власного уявлення про те, яке враження про себе він бажає мати від оточення у майбутньому. Цей процес ґрунтується на формуванні самосвідомості засобами настанови на розвиток позитивних особистісних якостей.

Висновки. Самосвідомість як складна інтегративна властивість психічної діяльності особистості є однією з внутрішніх умов розвитку особистості. Її структуру характеризують: усвідомлення своєї належності до певної професійної спільноти; знання, уявлення, семантичний підхід щодо оці-

нювання своєї відповідності професійним еталонам, свого місця в системі професійних ролей; усвідомлення своїх сильних та слабких сторін, шляхів самовдосконалення, можливих закономірних успіхів і невдач; уявлення про себе та свою роботу в майбутньому. Рівень розвитку самосвідомості майбутнього педагога передбачає самоусвідомлення власного професійного "Я", уміння аналізувати свою поведінку та вчинки, об'єктивно оцінювати їх, виявляти свої недоліки й прагнути самовдосконаливати себе. У зв'язку із цим характер самооцінки вчителем своїх професійних якостей відповідає за становлення його професійної педагогічної самосвідомості.

Список використаної літератури

1. Макаренко А. С. О воспитании / Антон Семенович Макаренко. – Москва : Политиздат, 1990. – 415 с.
2. Соколова Е. Т. Самосознание и самооценка при аномалиях личности / Елена Теодоровна Соколова. – Москва, 1989. – 215 с.
3. Сухомлинський В. О. Вибрані твори / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ : Рад. школа, 1977.
4. Троїцька М. Є. Професійна педагогічна самосвідомість як умова розвитку позитивної Я-концепції учнів / М. Є. Троїцька, М. В. Борцова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2011. – № 1 (3). – С. 435–441.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.

Бахмат Л. В. Взаимосвязь самооценки и профессионального педагогического самосознания

В статье рассматриваются вопросы влияния самооценки на формирование профессионального педагогического самосознания. Ведущей является идея, что высокий уровень качества выполнения профессиональных педагогических обязанностей зависит от представлений учителя о себе как о профессионале. В этой связи адекватная самооценка выступает предпосылкой формирования профессионального педагогического самосознания.

Ключевые слова: самосознание, профессиональное самосознание, самооценка.

Bakhmat L. Interrelation of Self-esteem and Professional Teaching Identity

The article deals with the impact of self-assessment on the process of professional teaching identity formation. The analysis of scientific approaches to the definition of the psychological structure of the teacher's personality and activities, teaching skills improvement resulted in selecting as a unifying idea of the inner readiness formation to professional pedagogical activity. From the perspective of psycho-pedagogical approaches internal readiness interpreted as self-assessment of professional capabilities. However, there is scientific evidence of connection between self-esteem and further activities. On these grounds we can claim that character and pedagogical activity results, that are traditionally evaluated in terms of professional pedagogical work readiness, are determined by the self-esteem level.

As self-esteem is a special characteristic of self-consciousness characterized by a critical attitude, the teacher's attitude to oneself and to potential opportunities becomes the basis for further professional pedagogical work. Incentives for professional growth directly depends on the formation of professional self-assessment.

Thus, the high level of quality professional teaching duties depends on teachers' views about oneself as a professional. In this regard, the formation of adequate self-assessment should be considered as prerequisites for the formation of professional teaching identity.

Key words: identity, professional identity, self-esteem.

ВИВЧЕННЯ АНДРАГОГІКИ ЯК НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті проаналізовано теоретико-методологічні аспекти андрагогіки, уточнено вимоги до процесу післядипломного навчання та особливості підготовки викладачів до навчання дорослих; виокремлено принципи андрагогіки, андрагогічні засади післядипломної освіти; розкрито сучасну практику навчання дорослих.

Ключові слова: андрагогіка, безперервна освіта, професійна компетентність, післядипломна освіта, доросла людина, професійний розвиток людини.

Сучасний світ потребує постійної самоосвіти й самовдосконалення особи, яка хоче бути конкурентоспроможною на ринку праці. Особливо гостро ця проблема постала завдяки євроінтеграції України, що зумовило необхідність підвищення рівня кваліфікації та розширення компетенцій фахівців, оскільки в дорослих людей здебільшого сформований світогляд, принципи, наявний певний досвід професійної діяльності. Проте, вони далеко не завжди є конкурентоспроможними фахівцями свого профілю.

Як зазначає С. О. Сисоева, необхідність у відновленні знань, підвищенні рівня професійної компетентності ставить перед дорослими людьми завдання активного залучення в освітній простір системи безперервної освіти [5]. Так, тенденція до єдиного європейського простору руйнує стереотип наявності однієї професії на все життя. Постає необхідність у розбудові системи професійної освіти, зростає пріоритет безперервної освіти, освіти протягом життя, тому на сучасному етапі важливу роль відіграє андрагогіка.

Особливістю андрагогіки як науки про навчання дорослих є те, що вона дійсно пов'язує поняття дорослість і освіченість. Ці поняття наближають андрагогіку до акмеології, з позицій якої можна пояснити різні рівні розвитку дорослої людини через "акме", тобто рівень зрілості людини в різних сферах її діяльності.

Проблеми неперервної освіти, зокрема, неперервної педагогічної освіти, висвітлено в дослідженнях багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Так, В. І. Бондар, А. І. Кузьминский, Т. І. Шамова розглядали питання підвищення кваліфікації педагогів, проблеми теорії і практики післядипломної освіти педагогічних кадрів. Особливості використання андрагогічного підходу до професійної перепідготовки вчителів гуманітарного профілю вивчав В. Буренко. У праці С. Змієва визначено основні закономірності та етапи становлення андрагогіки як самостійної науки про освіту дорослих; сформульовано її об'єкт, предмет, подано структуру; розроблено основні положення технології навчання дорослих. Проблеми андрагогіки до-

сліджували вітчизняні науковці: І. Зязюн, С. Сисоєва, Л. Сігаєва, А. Криклій та ін.

Мета статті – розкрити теоретико-методологічні засади андрагогіки як навчальної дисципліни.

Навчання дорослих у системі безперервної освіти зумовлено тим, що освіта орієнтована на вимоги та замовлення суспільства. Дорослий, як суб'єкт навчання, під час підвищення кваліфікації вдосконалює свою професійну майстерність, компетентність, уміння та практичні навички згідно з вимогами європейського ринку праці.

Сучасні науковці визначають декілька підходів до тлумачення поняття “андрагогіка”. Згідно з С. Змієвим, перший підхід базується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою. На думку прихильників цього підходу, навчання й освіта дорослих – галузь дослідження, що належить наукам, які були сформовані раніше, таким як соціологія, психологія, антропологія тощо. Прихильники другого підходу, зокрема американські науковці, трактують андрагогіку в прагматичному й практичному значенні, окреслюючи взаємодію дорослого учня та викладача в ході навчання. На основі третього підходу андрагогіку вважають незалежною науковою дисципліною. Саме остання концепція здобула визнання в Центральній і Східній Європі. Прихильники четвертого підходу розглядають андрагогіку не просто окремо від педагогіки, а як складову інтегральної науки про навчання й освіту людини протягом усього життя [3].

Зважаючи на розмаїття підходів, постає необхідність в уточненні сутності поняття “андрагогіка”. В Українському педагогічному словнику термін “андрагогіка” визначено як педагогіку дорослих, одну з педагогічних наук, яка досліджує проблеми освіти, самоосвіти та виховання дорослих. Завданням андрагогіки є опрацювання змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання дорослих [1]. Згідно з визначенням Н. Ничкало, андрагогіка – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [4]. В. Кремінський трактує андрагогіку як вікову та педагогічну галузь психолого-педагогічних досліджень теоретичних і практичних проблем освіти й виховання дорослих людей [2, с. 22].

В умовах суспільства, що стрімко змінюється, стає нагальною потреба в перепідготовці фахівців, формуванні їх особистісних характеристик, що забезпечується системою післядипломної освіти.

Освіта дорослих передбачає не лише здобуття нової спеціальності, зокрема в системі перепідготовки кадрів, а й підвищення кваліфікації, стажування тощо.

Післядипломна освіта покликана вирішити ряд суперечностей між існуючою якістю та рівнем особистісного розвитку людини, її освітою та соціальними вимогами, потребами, між професійним розвитком та вимогами ринку праці, держави. Андрагогіка дає змогу висвітлити найважливіші методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію

навчання, сприяють розвитку професійної компетентності. Андрагогічні засади професійного розвитку створюють передумови для діалогу з дорослими в ході навчання, сприяють подоланню негативних тенденцій освіти дорослих. Специфіка освіти в дорослому віці полягає в тому, що виникає невпевненість у ситуації навчання у зв'язку зі зміною соціального статусу, будуються партнерські відносини в навчанні, підвищується цінність та шанобливе ставлення до власного практичного досвіду. Враховуючи професійно-особистісне становлення дорослої людини в системі безперервного навчання, варто відзначити схильність перебільшувати значення власного досвіду, скептичність до нововведень. Це зумовлює необхідність використання методів проблемного навчання. У зв'язку із цим організація післядипломної освіти дорослих потребує відповідної компетентності викладачів, які займаються навчанням. Необхідно посилювати роль консультацій, роз'яснень у навчальній діяльності, віддавати пріоритет саме самостійному, системному, індивідуальному навчанню.

Вищезазначене зумовлює необхідність вивчення андрагогіки як навчальної дисципліни викладачами (які вже працюють та майбутніми) як у межах магістерських програм, так і в системі післядипломної освіти. Ми вважаємо доцільним ознайомлювати студентів, насамперед, з науковими засадами андрагогіки: предметом, системою понять та основними принципами навчання, методами дослідження. Необхідно обґрунтувати значущість освіти дорослого населення в сучасній соціально-економічній ситуації в Україні, показуючи динаміку життєвої проблематики дорослої людини та її взаємозв'язок з освітою.

Характеризуючи дорослу людину як суб'єкта навчання, визначаємо поняття дорослості, даємо вікову періодизацію, показуємо специфіку вікових інформаційних запитів освіти в дорослому віці та вікових особливостей здібностей людини до навчання.

Оскільки безперервність є ідеєю, принципом навчання, якістю освітнього процесу, умовою становлення людини, необхідно показати історичні витоки ідеї безперервності в освіті, соціально-освітній та психолого-андрагогічний аспекти й функції безперервної освіти.

Розглядаючи андрагогічні засади професійного розвитку, звертаємо увагу на принципи навчання дорослих в освітніх установах, розвиток професійно-особистісного потенціалу в системі підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів.

Сучасна практика навчання дорослих показує, що в суспільстві, яке змінюється, надважливою є адаптивна функція освіти. Послідовна декомпозиція змісту професійної діяльності у вигляді системи професійних завдань і проблем є основним принципом побудови технології контекстного навчання. Необхідний перехід від навчальної діяльності в її традиційних формах до квазіпрофесійної. Моделями контекстного навчання є семіотична (знакова), імітаційна, соціальна. Необхідно провести певну організаційну роботу зі створення імітаційних класів, мультимедійного супроводу, ві-

ртуальних середовищ, використовувати технології “case-study”, а також ставити комплексні вимоги до навчально-методичних матеріалів, на основі яких організовується контекстне навчання.

Важливу роль у системі навчання дорослих відіграє проектування, оскільки проектна діяльність є атрибутом суспільства з технологічною культурою. Сучасний підхід до організації навчального процесу в системі професійного навчання та підвищення кваліфікації неможливий без організації телекомунікаційних проектів.

У системі освіти дорослих актуальним є внутрішньофірмове (корпоративне) навчання, формами якого є: програми особистісного зростання персоналу, семінари, тренінги, курси та програми підвищення кваліфікації. Корпоративне навчання може базуватися на використанні тренера компанії, залученні сторонніх тренінгових компаній, створенні корпоративного університету. Дедалі більшого поширення набуває освіта дорослих у режимі дистанційного навчання, у системі бізнес-шкіл. Особливу увагу слід приділяти організації навчання керівників підприємств та державних службовців. У цьому аспекті доцільним є використання європейського досвіду розвитку лідерства та досвіду роботи школи вищого корпусу державної служби.

Ми вважаємо, що на сучасному етапі надзвичайно актуальною є організація навчання соціально незахищених верств населення, а також урахування андрологічних проблем адаптації людини в умовах іншої лінгвокультурної спільності.

Не варто забувати про великий андрагогічний потенціал, який має неформальна освіта дорослих, зокрема просвітницькі установи, що сприяють підвищенню загальної та професійної культури населення; народні школи й університети; музеї; товариство “Знання”; освітній туризм; культурно-просвітницькі масові заходи тощо.

Висновки. Таким чином, вивчення андрагогіки як навчальної дисципліни повинно давати загальне уявлення про андрагогіку в системі педагогічних наук, дорослу людину як суб'єкта навчання, навчання дорослих у системі безперервної освіти та андрагогічні засади професійного розвитку. Наступним етапом повинно стати вивчення організаційних форм і технологій навчання дорослих. У цьому аспекті актуальним є дослідження сучасної практики навчання дорослих: проектування, внутрішньофірмове, дистанційне навчання; організація навчання на рівні підприємств, державних службовців та соціально незахищених верств населення. Усе це сприяє формуванню уявлень викладача щодо теорії й методики освіти дорослих у контексті безперервного становлення особистості, набуттю навичок та вмінь з технології організації навчання дорослих.

Перспективним напрямом дослідження є питання підготовки викладача-андрагога для системи неперервної професійної підготовки. Такі фахівці в подальшому можуть стати ефективним і надійним чинником реалізації андрагогічного підходу в процесі становлення й розвитку професійно-педагогічних кадрів.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремінь ; Акад. пед. наук України. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Змеев С. И. Наука XXI века: андрагогіка / С. И. Змеев // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 76–79.
4. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
5. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст. : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої ; НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ : ЕКМО, 2010. – 420 с.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2014.

Беспарточная Е. И. Изучение андрагогики как учебной дисциплины: теоретико-методологический аспект

В статье уточняется теоретико-методологический аспект понятия андрагогика, анализируются требования к процессу последипломного обучения и особенности подготовки преподавателей к учебному процессу, принципы андрагогики, андрагогические основы последипломного образования; раскрывается современная практика обучения взрослых.

***Ключевые слова:** андрагогика, непрерывное образование, профессиональная компетентность, последипломное образование, взрослый человек, личностное развитие человека.*

Bespartochnaya H. Study of Andragogy as a Discipline: Theoretical and Methodological Aspects

Adult training in the system of continuing education focuses on the requirements and demand of society. Adult, as a subject of learning during his/ her study improves professional skills, expertise, abilities and skills in accordance with the requirements of the European labor market. The feature of andragogy as a science in teaching adults is that it binds notions of maturity and education.

The article analyzes the theoretical and methodological aspects of the concept of andragogy; it discloses requirements to the process of postgraduate training and features of andragogical teacher training for adult teaching; it opens principles of andragogy; andragogical basics of postgraduate education. It motivates the need for lifelong learning and reveals the essence of education for adults; the article focuses on the specifics of training in adulthood. It illuminates the role of corporate and non-formal educational system for adults.

Study of andragogy as a discipline must give general view about andragogy in the system of pedagogic sciences and about adult individual as a subject of study, as well as education of adults in the system of lifelong learning and andragogical basics of professional education. The next stage must be studying of organizational form and technologies for adult teaching.

This study contributes to the formation of teacher's view to theory and methodology in the process of adult teaching for continuous development of the personality, obtaining skills and knowledge in the field of learning technologies for adults.

***Key words:** andragogy, lifelong learning, professional competence, postgraduate training, adult, professional development of the individual.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СТВОРЕННЯ СИСТЕМИ
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
ДО РОЗРОБКИ ТА ВИКОРИСТАННЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто питання визначення методологічних основ для створення системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Провідною ідеєю є інтеграція положень системного, діяльнісного й технологічного підходів в освіті.

Ключові слова: професійна підготовка, системний підхід, діяльнісний підхід, технологічний підхід.

Перманентне оновлення комплексу вимог до якісних характеристик професійної підготовки сучасного вчителя, які об'єднані ідеєю забезпечення готовності використовувати у власному педагогічному досвіді сучасні педагогічні технології, визначає актуальні напрями наукового пошуку методологічних засад організації професійної педагогічної підготовки в умовах вищого навчального закладу. Об'єктивна суперечність між реальним змістом професійної підготовки майбутнього вчителя та очікуваннями з боку системи освіти його готовності здійснювати інноваційну педагогічну діяльність у розрізі використання сучасних освітніх технологій, на наш погляд, потребує якісного методологічного вирішення з позицій наукових положень теорій, які описують суть та характеристики педагогічної взаємодії в освітньому процесі з прогнозованими наслідками коригувальних впливів.

Мета статті – розкрити методологічні засади створення системи професійної підготовки майбутнього вчителя до розробки й використання педагогічних технологій.

Проведений нами аналіз проблеми забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій показав, що традиційні методологічні підходи до організації освітнього процесу й управління навчальною діяльністю частково вирішують покладені на них завдання, але залишають актуальною проблему пошуку ефективних механізмів підготовки майбутніх учителів до розробки та використання педагогічних технологій. Нами було встановлено, що змістом професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій є сукупність теоретико-методологічних знань, що розкривають сучасні наукові підвалини організації навчального процесу, ураховуючи закономірності функціонування цілісної педагогічної системи; знання історії розвитку технологічного підходу в освіті у світлі еволюції наукових теорій із послідовним експортуванням їх до педагогічної галузі, а також виникнення, удосконалення та модернізації відомих освітніх технологій, поглядів

науковців і практиків щодо їх суті та перспективних напрямів застосування; уміння користуватись методологією системного й технологічного підходів у процесі виконання професійних педагогічних обов'язків шляхом відбору та упровадження відомих освітніх технологій одночасно із розробкою власної системи методичних прийомів їх застосування; уміння комбінувати елементи освітніх технологій з метою створення модернізованих, удосконалених аналогів ефективних авторських освітніх технологій; уміння конструювати радикальні інноваційні технології на основі знань суті технологічного підходу в освіті.

Виходячи з наведеного змісту професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій, виникає потреба в конкретизації ключових положень методологічних підходів, які забезпечуватимуть достатнє підґрунтя для створення ефективної системи професійної підготовки майбутнього вчителя. На наш погляд, зазначена система має спиратись на положення системного підходу у зв'язку з наявністю ознак цілісної системи в професійній педагогічній підготовці в умовах вищого навчального закладу; діяльнісного підходу, котрий має окреслити принципові вимоги щодо характеру навчальної діяльності студента в ході реалізації системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій; технологічного підходу, який одночасно стає об'єктом вивчення, а також інструментом для створення системи професійної підготовки із конкретизованими у вимірах її характеристичних ознак результатами.

Вибір як методологічної основи системного підходу, що є притаманним для сучасних науково-педагогічних досліджень (В. П. Беспалько, М. В. Кларін, О. М. Пехота), зумовлений необхідністю створення системи професійної підготовки й конкретизацією основних її елементів, взаємодія яких має забезпечувати окреслений нами на етапі постановки проблеми результат. Вивчення навчально-виховного процесу як цілісної системи в другій половині ХХ ст. (Ю. К. Бабанський, М. О. Данілов, В. С. Ільїн, В. М. Коротов, В. В. Раєвський, Б. Т. Ліхачов) мало результатом виділення функцій та ознак педагогічної системи. Як основу для визначення системних компонентів професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій нами було взято розроблену В. П. Беспальком [2] структуру педагогічної системи. Зазначена структура є уніфікованим і зручним інструментом опису функціонування педагогічної системи, що дає можливість пояснювати результати коригувальних впливів на неї та прогнозувати перспективні можливості підвищення їх якості.

У контексті нашого дослідження запропонована В. П. Беспальком структура педагогічної системи дає можливість виділити основні складові, на які слід орієнтуватись у процесі створення системи професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій: цілі навчання та виховання, зміст освіти, дидактичні процеси, форми організації навчання, студент, викладач.

В умовах організації процесу професійної підготовки у вищому навчальному закладі цілі навчання та виховання як компонент зазначеної системи постійно коригують зміст освіти, оскільки сам він перебуває під постійними впливами з боку суспільства. Конкретизація цілей професійної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів, з огляду на тенденції запровадження сучасних освітніх технологій, розкриває актуальні напрями коригування змісту цього компонента: створення передумов для забезпечення сталого інноваційного розвитку освітніх закладів; загальна орієнтація особистості на самоосвіту й самовиховання впродовж життя; реалізація особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії; тенденція до заміщення усталених підходів новими, що у своїй основі мають ознаки технологій тощо. Наслідком конкретизації в такий спосіб цілей професійної педагогічної підготовки є уточнення її змісту, а одним із шляхів зазначеного процесу є введення до освітньо-професійної програми змістових модулів, що передбачають вивчення особливостей педагогічної в навчальному процесі на засадах особистісно орієнтованого підходу, оволодіння елементами сучасних освітніх технологій, що активно запроваджуються в практику закладів освіти.

Визнання змісту освіти складовою системи професійної підготовки вказує також і на доцільність вивчення співвідношення об'єктивно існуючих та потенційно можливих обсягів коригувальних впливів на нього. Такими В. П. Беспалько [2] визначає студента як компонент педагогічної системи та конкретизоване соціальне замовлення. На наш погляд, оновлення змісту освіти внаслідок коригування соціального замовлення відбувається в значно більшому обсязі, порівняно з впливом студента, оскільки ці зміни стосуються глобальних питань уведення чи виключення змістовних модулів, навчальних дисциплін, корекції змісту навчальних програм тощо. Створення системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій потребує узгодження обох коригувальних факторів у зв'язку зі специфічним змістом зазначеної складової професійної підготовки. З одного боку, формування й уточнення змісту професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій відбувається шляхом уточнення вимог до якості виконання професійних обов'язків учителя в розрізі використання ним у своїй професійній діяльності сучасних педагогічних технологій. З іншого боку, гарантування якісної професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій потребує індивідуального підходу, який, у свою чергу, має спиратись на дані відповідних досліджень індивідуальних особливостей суб'єкта й пошуку на цій основі шляхів забезпечення опанування ним необхідного обсягу знань, умінь, навичок.

Наступними компонентами в структурі педагогічної системи, за В. П. Беспальком, є дидактичні процеси та форми організації навчання. Функціонування педагогічної системи вищого навчального закладу, де діють усталені традиції використання лекційно-семінарської системи, вказує

на доцільність розглядати зазначені компоненти в нерозривному тандемі у зв'язку з тим, що традиційна організація освітнього процесу у вищому навчальному закладі ґрунтується на словесних методах навчання. Оскільки лекційно-семінарська система належить до групи асоціативно-рефлекторних технологій, домінують такі дидактичні процеси, як комплексне ознайомлення з інформацією шляхом навантаження всіх каналів сприйняття, наступне її опрацювання та відтворення. Відтак, розвиток системи професійної підготовки, на прикладі еволюційних змін цього компонента, відбувається в межах чітко окреслених дидактичних процесів із незначними потенційними можливостями вдосконалення (модернізації) по лінії посилення критичного опрацювання інформації та збільшення ролі самостійності під час вивчення окремих тем, змістових модулів тощо.

Викладач і технічні засоби навчання як окремих компонент системи професійної підготовки є важливим чинником управління цією системою, коригування її функціонування. Викладач, як учасник навчального спілкування, сам стає передумовою ефективного функціонування педагогічної системи. Хоча характер міжособистісного спілкування не виступає окремим елементом зазначеної системи, він є обов'язковою умовою її ефективного функціонування. Сприятливе освітнє середовище, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, консультативний характер включення викладача в освітній процес вимагають запровадження відмінних від традиційних способів опанування знань.

Складовою поданого компонента в структурі системи професійної підготовки є технічні засоби навчання. Позиція, згідно з якою освітній процес неможливий без використання технічних засобів навчання та дидактичних матеріалів, сформувалась у 80-х рр. ХХ ст. [5, с. 27]. Зауважимо, що в цьому випадку не йдеться про підміну поняття технології технічними засобами навчання, а описується залежність процесу підвищення якості фахової підготовки випускників вищого навчального закладу від стану матеріально-технічного забезпечення спеціальностей. Застаріле обладнання або його повна відсутність призводить до суто теоретичної, а не прикладної підготовки й не забезпечує необхідної якості підготовки фахівців.

Аналіз впливу студента на процес і результати функціонування системи професійної підготовки вказує на доцільність виокремлення його як компонента зазначеної системи, оскільки якість базової попередньої підготовки суттєво впливає на результативність освітнього процесу, а сам суб'єкт включається в освітній процес із притаманним йому комплексом психофізичних властивостей.

Таким чином, сформульовані в межах системного підходу теоретичні положення адекватно описують закономірності взаємодії зазначених компонентів системи професійної підготовки й одночасно розкривають ряд недоліків в управлінні її функціонуванням.

По-перше, урахування базових особистісних характеристик студента як компонента педагогічної системи не відрегульовано на організаційно-

методичному рівні, а ґрунтується на педагогічному досвіді та науково-методичній підготовці викладачів, але в межах педагогічної системи досі не існує чітких механізмів гнучкої адаптації освітнього процесу до особистісних характеристик студента.

По-друге, формування змісту освіти відбувається за відсутності наукового підходу до визначення та конкретизації цілей вивчення окремих змістовних модулів і деталізації способів опанування ними.

Уникнути першого недоліку у створенні системи професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій дає змогу інтеграція положень діяльнісного підходу, згідно з яким студент є суб'єктом, а тому закономірності управління його навчальною діяльністю стають підставами для вибору оптимальних умов його функціонування як компонента педагогічної системи. Дослідження проблемного поля діяльнісного підходу мали результатом наукові положення активізації навчальної діяльності, формування досвіду виконання самостійних навчальних і пошукових дій із високими показниками результативності такої діяльності. Аналіз філософських, психологічних та педагогічних концепцій функціонування навчальної діяльності (Л. С. Виготський, П. Я. Гальперін, В. В. Давидов, М. В. Дьомін, Д. Б. Ельконін, І. І. Ільєсов, А. О. Кірсанов, М. С. Каган, О. О. Леонт'єв, Й. Лінґарт, С. Л. Рубінштейн, Г. І. Щукіна, Е. Г. Юдін) показав, що особистість стає суб'єктом діяльності за умов виділення зазначеної діяльності як об'єктивної реальності із системою категорій: мета, предмет, засоби, способи, результат, що дає змогу об'єктивно аналізувати ефективність організації діяльності та обґрунтовувати передумови досягнення конкретизованих результатів.

Визнання студента складовою системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій вимагає доповнити традиційний комплекс дій щодо сприймання, осмислення, копіювання, наслідування й запам'ятовування комплексом частково-пошукових і дослідницьких (творчих) дій, що одночасно виступає показником інтелектуального розвитку окремого індивіда. Звернення до принципів, котрі є результатом дослідження різних аспектів організації й управління активною, продуктивною навчальною діяльністю, вказують на ряд принципів вимог до якості навчальної діяльності студента: особистісна мотиваційна забарвленість, усвідомлені цілі як прогнозовані (бажані чи очікувані) результати, дії самоконтролю й самооцінки якості виконуваних операцій (навчальних дій).

Уникнути другого недоліку під час створення системи професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій дає змогу інтеграція положень технологічного підходу в освіті в процесі створення системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій. У межах науково-педагогічних досліджень технологічний підхід представлено у працях В. П. Беспалька, М. Є. Бершадського, В. І. Боголюбова, І. М. Дичківської, Т. О. Ільїної, М. В. Кларіна, М. М. Левіної,

М. Д. Нікандрова, О. М. Пехоти, Г. К. Селевка, А. І. Умана. Як результат, технологічний підхід розглядають як джерело потенційних можливостей для концептуального та проектувального вирішення багатьох питань: керівництво педагогічними процесами з прогнозуванням результатів; аналіз та систематизація на науковому підґрунті передового педагогічного досвіду; комплексне вирішення освітніх, соціально-виховних проблем; створення сприятливих умов для розвитку особистості шляхом оптимального використання наявних ресурсів у вигляді ефективних освітніх технологій.

Зазначене питання має два важливих аспекти: технологічний підхід в освіті перетворюється на об'єкт вивчення й важливу складову змісту освітньо-професійної програми; система професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій має ознаки педагогічної технології.

Перший аспект створення системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій вказує на необхідність інтеграції в структуру освітньо-професійної програми системи змістовних модулів, що послідовно розкривають суть технологічного підходу в освіті, його виникнення й розвиток, здобутки та перспективи використання. Адекватно висвітлені в структурі навчального плану підготовки фахівця дисципліни цього блоку у своєму змісті мають враховувати викладені в системному й діяльнісному підходах положення про характер навчальної діяльності студента під час накопичення системи специфічних знань та вмінь. Метою й результатом визначеного в цьому аспекті застосування технологічного підходу в системі професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій є ознайомлення з методологією зазначеного підходу, формування понятійно-термінологічної бази, накопичення операційного складу прийомів упровадження сучасних освітніх технологій, визначення перспектив їх використання шляхом адаптації до конкретних завдань та умов педагогічної діяльності.

Другий аспект реалізації положень технологічного підходу в освіті в процесі реалізації системи професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій торкається питань методичного забезпечення фахової підготовки, що створює достатню базу для досягнення високих показників готовності випускників виконувати професійні обов'язки, користуючись педагогічними технологіями. Йдеться, передусім, про науково обґрунтований характер вибору видів навчальної діяльності студента в ході вивчення зазначеного блоку навчальних дисциплін, що матиме наслідком забезпечення високих показників якості опанування теоретичними знаннями, а також формування індивідуального комплексу методичних прийомів упровадження сучасних педагогічних технологій, свідомого й науково обґрунтованого комбінування їх елементів у нових конфігураціях.

Технологічний підхід, у разі його інтеграції до структури системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій, є регулятором методичних підходів до організації педагогічної взаємодії в ході вивчення окреслених у першому із названих аспектів його ви-

користання. Викладений у межах технологічного підходу характер результату професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу стає критерієм відповідності організації освітнього процесу (технології професійної підготовки до розробки й використання педагогічних технологій) запланованим результатам.

Висновки. Інтеграція положень системного, діяльнісного й технологічного підходів під час створення системи професійної підготовки до розробки та використання педагогічних технологій зумовлена її змістом і являє собою органічне поєднання різних наукових аспектів визначення педагогічних шляхів забезпечення ефективної професійної підготовки в умовах вищого педагогічного навчального закладу. Викладені положення орієнтовані на забезпечення перманентного самоосвітнього процесу в розрізі забезпечення готовності до розробки й використання педагогічних технологій одночасно з усвідомленням об'єктивно існуючих у цій сфері еволюційних процесів, що відбуваються в межах наукових теорій і методичних підходів.

З погляду системного підходу професійну підготовку до розробки й використання педагогічних технологій слід розглядати як цілісну систему з виділенням основних компонентів зазначеної системи, функціонування яких відповідає закономірностям функціонування цілісних систем. Діяльнісний підхід розкриває специфіку організації керівництва навчальною діяльністю студента, який є компонентом зазначеної системи, а результати цієї діяльності виступають показником її ефективності. Технологічний підхід визначає мету професійної підготовки й окреслює базові вимоги щодо організації взаємодії компонентів педагогічної системи, виходячи з конкретизованих характеристик передбачуваного результату.

Список використаної літератури

1. Алипханова Ф. Н. Системно-оптимизационный подход к профессиональной подготовке учителя гуманитарного профиля в вузу (на примере республики Дагестан) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Фатима Надирбековна Алипханова. – Москва, 2010. – 41 с.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем / В. П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977 – 304 с.
3. Жерновникова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу : дис. ... канд. педагог. наук : 13.00.09 / О. А. Жерновникова. – Харків, 2009. – 219 с.
4. Лісіна Л. О. Системний підхід до вдосконалення процесу технологічної підготовки вчителя [Електронний ресурс] / Лариса Олександрівна Лісіна. – Режим доступу: http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nz_p/2012_109/statti/13.pdf.
5. Янушкевич Ф. Технология обучения в системе высшего образования / Ф. Янушкевич ; О. В. Долженко : пер. с польского. – Москва : Высш. шк., 1986. – 135 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

Беляев С. Б. Методологические основы построения системы профессиональной подготовки будущего учителя к разработке и использованию педагогических технологий

В статье рассматриваются вопросы определения методологической основы для создания системы профессиональной подготовки к разработке и применению педагогических технологий в условиях высшего педагогического учебного заведения. Ведущей является идея интегрирования положений системного, деятельностного и технологического подходов в образовании.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, системный подход, деятельностный подход, технологический подход.

Belyaev S. Methodological Basis of Creating a System for Professional Preparation of Future Teachers to the Development and use of Educational Technologies

The article deals with the issues of defining a methodological basis for creating a system of vocational training for development and application of educational technologies in higher pedagogical educational institutions. The leading idea is integrating points of systematic, technological and activity approaches in education. This idea choice is explained by the concept understanding and is an organic combination of different scientific aspects of professional training in the context of higher education.

From the perspective of a systematic approach training is seen as a holistic system, the interaction component of which is explained by the entire system functioning theory.

Such an approach reveals the specific features of organizing a student activity management system where a student is an important component. The results of student learning activities are an effectiveness indicator.

A technological approach defines the purpose of training and describes the basic requirements of organizing interaction of educational system components on the basis of the description of the expected result.

Ideas are focused on securing permanent self-educational activities to ensure readiness for the development and use of modern educational technologies.

Key words: professional training, systematic approach, activity approach, process approach.

СУЧАСНІ ІННОВАЦІЇ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ЧЕРНІВЕЦЬКОЇ ОБЛАСТІ

У статті висвітлено сучасні інновації в системі освіти Чернівецької області. Деталізовано основні напрями та наведено приклади інноваційної діяльності навчальних закладів. Охарактеризовано організацію дослідно-експериментальної роботи за актуальними проблемами на різних ланках системи освіти області.

Ключові слова: інновації, інноваційні освітні установи, інноваційна діяльність, наукові інноваційні проекти.

На докорінних зламах розвитку держави, в умовах перетворення життя суспільства, коли змінюється його ідеологія, система цінностей, моральні ідеали, зростає й ускладнюється соціальна роль педагога, освітнього закладу та системи освіти в цілому.

Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти, соціальні перетворення в українському суспільстві змінили орієнтації в галузі освіти та вимагають удосконалення української національної школи. Головна стратегія педагогічної діяльності спрямована на формування духовного світу особистості, розкриття потенційних можливостей та здібностей учнів. Розв’язання цих актуальних проблем можливе тільки на основі широкого використання інноваційних педагогічних ідей та технологій.

Національна доктрина розвитку освіти визначає запровадження освітніх інновацій як один із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку освіти в Україні. Результатом упровадження елементів нових технологій є всебічно розвинена та соціально адаптована до сучасного життя особистість, яка має відповідну сукупність знань і вмінь з базових дисциплін. Адже в усіх сферах освітньої діяльності відбуваються фундаментальні зміни, що є взаємодетермінуючими і приводять до становлення нової системи освіти з новими функціональними можливостями, структурою, змістом, системою управління та зв’язками із соціальним середовищем. Це положення має принципове методологічне значення для Обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Проблеми розробки та впровадження новацій у систему освіти розглядають такі українські й зарубіжні науковці, як: В. Адольф, А. Бірюков, М. Волинська, Л. Даниленко, Н. Ільїн, Н. Ладижець, В. Лазарєв, Н. Лапін, Б. Мартиросян, В. Нечаєв та ін. У їх працях проаналізовано умови ефективного функціонування системи освіти, розроблено методики навчання, проектування інноваційних педагогічних технологій.

На загальнодержавному рівні інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти регулюють Конституція України, Закони України

“Про загальну середню освіту”, “Про охорону дитинства”, “Про інноваційну діяльність” (2000). Питання інноваційного розвитку освіти відображено в Національній доктрині розвитку освіти, Положенні МОН України “Про інноваційну педагогічну діяльність” (2000), “Про експериментальні педагогічні майданчики” (2001).

Активізація цього процесу сприяє становленню авторських шкіл інноваційного типу, діяльність яких спрямована на формування якісно нових, альтернативних концепцій і педагогічних систем. Водночас спостерігається певна неузгодженість інноваційних пошуків науковців, яка виражається відсутністю чіткої цільової спрямованості розробки нововведень. Не менш важливим є суттєве гальмування процесу впровадження вже розроблених новацій.

Мета статті – висвітлити сучасні інновації освітньої галузі Чернівецької області.

Насамперед, визначимо основні поняття дослідження “інновація” та “інноваційна діяльність”.

Так, поняття “інновація” походить від латинського слова “*innovatio, novo*” (змінювати, поновлювати, винаходити) й означає введення нового [1, с. 25].

У сучасній науковій літературі інновації розглядають як нові форми організації праці й управління, нові види технологій, які охоплюють не тільки різноманітні установи та організації, але й певні галузі соціальної життєдіяльності людей [4; 7–10].

Освітніми інноваціями є вперше створені, вдосконалені або застосовані освітні, дидактичні, виховні, управлінські системи, їх компоненти, що суттєво поліпшують результати освітньої діяльності [2].

Інновації в освіті впроваджуються через *інноваційну діяльність* закладів освіти – розробку, розповсюдження та застосування освітніх інновацій [3; 8–10].

Інноваційна освітня діяльність здійснюється на *всеукраїнському, регіональному* рівнях та на рівні *навчального закладу* [5; 6]. Рівень інноваційної діяльності визначається її змістом, а також масштабістю змін, що вноситься в систему освіти внаслідок застосування запропонованої інновації.

Інноваційна освітня діяльність загальноосвітніх навчальних закладів всеукраїнського рівня передбачає апробацію інновацій та експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування в системі освіти:

- освітніх, дидактичних систем;
- державних стандартів освіти, інваріантної складової змісту загальної середньої освіти.

Інноваційна освітня діяльність обласного рівня може здійснюватися в системі освіти області й передбачає:

- апробацію інновацій, розроблених у ході експериментів регіонального рівня;

– експериментальну перевірку продуктивності й можливості їх застосування.

Інноваційна освітня діяльність на рівні окремого навчального закладу передбачає:

- застосування інновацій;
- експериментальну перевірку продуктивності й можливості застосування інновацій.

Так, серед новацій, які впроваджені в освітній простір Чернівецької області та продемонстрували свою ефективність, доцільно відзначити такі:

1. Реформування органів управління освітою – створення першого в Україні Департаменту освіти і науки, молоді та спорту при ОДА.

Відповідно до розпорядження голови облдержадміністрації “Про структуру обласної державної адміністрації” від 31.05.2012 р. № 353-р, утворено юридичну особу публічного права Департамент освіти і науки, молоді та спорту з чисельністю 42 штатні посади на базі майна та коштів двох управлінь: Головного управління освіти і науки та управління сім’ї, молоді та спорту Чернівецької облдержадміністрації.

Це дало можливість покращити роботу позашкільця та з оздоровлення дітей, наблизити проблеми школи до сім’ї та навпаки.

2. Створення окремого структурного підрозділу “Група моніторингу, господарського обслуговування та аудиту установ освіти області”.

Комунальну установу “Група моніторингу системи освіти, господарського обслуговування та аудиту установ освіти області” створено з метою здійснення об’єктивного моніторингу основних тенденцій розвитку системи освіти області та посилення інспекторського корпусу. Тепер ІППО не бере участі в жодній перевірці, йдуть виїзди тільки для надання методичної допомоги на місцях.

3. Перехід курсової перепідготовки педагогічних працівників на модульно-рейтингову систему навчання.

Організовано чотири нових форми проведення курсової перепідготовки вчителів:

- двопрофільні курси для педагогічних працівників, які викладають два предмети тривалістю три тижні (108 годин), інтегровані курси, які об’єднують навчальні програми з декількох предметів тривалістю три тижні (108 годин);

- курси за індивідуальною формою навчання для вчителів, які викладають декілька предметів;

- дистанційна форма підвищення кваліфікації для педагогічних працівників, які мають категорії “спеціаліст I категорії”, “спеціаліст вищої категорії” та для вчителів усіх категорій, яким присвоєні звання “старший вчитель” і “вчитель-методист”;

- очно-дистанційна форма для педагогічних працівників, які мають категорію “спеціаліст вищої категорії”, та для вчителів усіх категорій, яким присвоєні звання “старший вчитель” і “вчитель-методист”.

4. Використання інтернет-технологій в управлінні освітою – за провадження інформаційної системи управління освітою (ІСУО), введення в дію сервера Інституту, на платформі якого розміщено сайт Інституту (близько 2000 відвідувачів за день), сайт “Обласна школа лідерів Чернівецьчини”, кімнати вебінарів та середовище он-лайн тестування.

У 2012 р. запроваджено інформаційну систему управління освітою, яка складається з двох етапів. До першого етапу залучено 366 дошкільних навчальних закладів, 418 загальноосвітніх навчальних закладів, 15 професійно-технічних навчальних закладів, 31 вищий навчальний заклад, 35 спортивних навчальних закладів, 18 установ соціальної допомоги; до другого етапу – 422 загальноосвітні навчальні заклади та 14 шкіл-інтернатів. За допомогою ІСУО Чернівецька область успішно взяла участь у Всеукраїнському експерименті із здачі звітності в електронному вигляді (ЗНЗ-1, 77-РВК, 83-РВК тощо).

Загальноосвітні навчальні заклади області І–ІІ, І–ІІІ ступенів забезпечені комп’ютерною технікою в кількості 6139 одиниць.

Всього в ЗНЗ області нараховується 427 навчальних комп’ютерних комплексів (НKK): у міській місцевості – 106, у сільській місцевості – 321. Середній показник із забезпечення комп’ютерами загальноосвітніх навчальних закладів – 18 учнів на один комп’ютер. Загальноосвітні навчальні заклади на 98,5% підключені до мережі Інтернет, 56% з яких мають широкосмуговий доступ до всесвітньої мережі.

Сайт Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області (<http://iprobuk.cv.ua/>) функціонує вже три роки. Його відвідувачі можуть отримати доступ до конкретних розробок щодо підвищення та розвитку професіоналізму керівників і педагогічних працівників закладів ЗНЗ, створених результативних технологій навчання педагогів. Постійне вдосконалення форм та методів роботи з учителями, надання можливостей педагогам скористатися новими фаховими здобутками, науковими й практичними досягненнями, спонукання їх до творчості та самореалізації в професійній діяльності – переваги, які пропонує ІППО Чернівецької області нашим освітянам.

5. Регулярне проведення інтернет-зборів для батьків.

Перші батьківські інтернет-збори відбулися 22 березня 2013 р. Головував на зборах директор Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Чернівецької облдержадміністрації. Тема відповідала актуальним питанням сьогодення – “Підвищення якості освіти учнів”. У зборах взяли участь 655 осіб у 23 визначених загальноосвітніх навчальних закладах області. Усі бажаючі мали можливість поставити запитання та одразу отримати ґрунтовну відповідь.

А 13 листопада 2013 р. відбулися ІІ батьківські інтернет-збори “Формування духовної особистості – завдання школи та батьківської громади”, на яких було окреслено основні аспекти питання щодо виховного процесу у навчальних закладах краю, що хвилює абсолютно всіх: і батьків, і учите-

лів, і органи управління освітою. Від батьківських колективів з усієї області надійшло близько 160 питань, відповіді на левову частку яких прозвучали у ході II батьківських інтернет-зборів, учасниками яких стали 1705 осіб, які знаходилися у спеціально облаштованих студіях у районних центрах та селах Чернівецької області.

За результатами проведення батьківських інтернет-зборів було прийнято відповідні ухвали й рішення про те, що такі збори будуть відбуватися щоквартально, а за потреби – і частіше.

6. Проведення Крайових зборів керівників закладів освіти.

Уже традиційним для Чернівецької області стало проведення двічі на рік Крайових зборів керівників закладів освіти. У їх роботі беруть участь перші особи державної виконавчої влади краю, ректори вишів, очільники райдержадміністрацій, завідувачі РМК/ММК, директори ЗНЗ, провідні педагоги краю, флагмани освіти. За результатами проведення Крайових зборів відбувається ухвала відповідних рекомендацій, запроваджено звіт про хід їх виконання.

7. Створення унікального навчального закладу – “Багатопрофільний ліцей для малозабезпечених та обдарованих дітей сільської місцевості”, який став експериментальним майданчиком ІІІПО ЧО.

Учасниками навчально-виховного процесу першого року стали 66 учнів-ліцейців з-поміж обдарованих та соціально незахищених категорій дітей сільської місцевості (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, у тому числі й ті, які перебувають під опікою, діти з малозабезпечених та багатодітних сімей). Навчання в Багатопрофільному ліцеї здійснюється за чотирма профільними напрямками: природничо-математичним, інформаційно-технологічним, суспільно-гуманітарним та іноземна філологія. На сьогодні в ліцеї навчаються 122 учні.

8. Розробка та впровадження Регіональної концепції екологічної освіти та історико-краєзнавчого портрету Буковини.

Концепція є стратегічним документом, що відкриває можливості для розробки Програми розвитку екологічної освіти та виховання в області в цілому й в окремо взятих навчальних закладах зокрема, враховуючи їх специфіку, тип, соціально-економічні, культурні та природні умови району.

Проект “Історико-краєзнавчий портрет Чернівецької області” – це соціальний учнівський проект з висвітлення питань краєзнавчого характеру територіальних громад області. Метою створення історико-краєзнавчого портрету Буковини є активізація пошукової та наукової діяльності, що спрямована на розвиток краєзнавства, популяризацію краєзнавчих досліджень, залучення громадськості й учнівської молоді до національних та духовних цінностей буковинців. Проект реалізується в межах громадянської освіти школярів у позакласній виховній роботі та спрямований на залучення учнів загальноосвітніх навчальних закладів області до пошукової роботи на території громад. Особливістю проекту є те, що саме учні зага-

льноосвітніх навчальних закладів під керівництвом учителів здійснюють опис різних напрямів діяльності територіальних громад.

9. Дострокове виконання програми “Шкільний автобус”.

Протягом 2011–2012 рр. кількість шкільних автобусів збільшилася на 72 одиниці: з 60 на початку 2011 р. до 132 у 2012 р. Окремо варто зауважити, що у 138 закладах області організовано підвезення учнів з особливими освітніми потребами. Загалом виконання заходів Державної цільової соціальної програми “Шкільний автобус” у Чернівецькій області завершено достроково, а організований підвіз дітей сільської місцевості до місць навчання й додому забезпечено на 100%.

10. Соціалізація дітей з особливими потребами, ресурсне забезпечення інклюзивного навчання.

Станом на 1 січня 2014 р., відповідно до Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах в Чернівецькій області, інклюзивним навчанням охоплено 90 дітей з особливими потребами (із них 28 дітей-інвалідів), які навчаються у 65 класах 41 загальноосвітнього навчального закладу області.

Порівняно з минулим навчальним роком кількість дітей збільшилася на 34, класів – на 22, закладів – на 9.

Із 90 дітей, залучених до інклюзивного навчання, 72 учні навчаються в початкових класах, 18 – у 5–9-х класах.

В області на індивідуальній формі навчається 1046 дітей, з них: 485 – за демографічною ситуацією; 113 – індивідуальне навчання за довідками ЛКК; 448 – індивідуальне навчання за витягами ПМПК.

Протягом 2012–2013 рр. здійснено підготовку 30 педагогічних працівників з інклюзивного навчання (2012 р. – 13, 2013 р. – 17 педагогів).

Науково-методичним центром практичної психології та соціальної роботи ІППОЧО розроблено психолого-педагогічний супровід навчання дітей з особливими потребами, здійснюється системна консультативна робота з батьками та педагогами.

Обласна експертна комісія НМЦППСР ІППОЧО затвердила до використання в роботі з дітьми з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах 25 програм роботи працівників психологічної служби.

ОПМПК розроблено індивідуальні навчальні плани, програми для дітей різних нозологій. Інститут здійснює науково-методичний супровід дослідно-експериментальної роботи “Формування гармонійно-функціонуючих психологічних меж особистості як фактор профілактики освітнього гандикапізму” на базі Чернівецької ЗОШ І–ІІІ ст. № 24.

11. Розробка концептуальних засад та організація роботи Школи кадрового резерву з підготовки майбутніх керівників ЗНЗ.

Форма навчання – пролонгована, термін навчання – 2 роки. Кожен рік по чотири очні зустрічі терміном по три дні (типу установчих сесій для студентів-заочників). Вся подальша робота – дистанційна (у кожній групі

свій тьютор). Станом на сьогодні сформовано й працюють чотири групи слухачів (100 осіб) Школи кадрового резерву.

Мета Школи – підготовка нової генерації керівників загальноосвітніх навчальних закладів, які були б готові до управління школою, керівництва персоналом, упровадження інновацій у навчально-виховний процес зокрема та працювати в умовах реформування освіти в цілому.

Завдання: 1) ознайомити слухачів Школи з актуальними проблемами управління освітою; 2) навчити застосовувати знання з теорії і практики управління у професійній діяльності; 3) сформувані готовність до управління навчальним закладом.

Роботу Школи кадрового резерву з підготовки майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів побудовано на основі кредитно-модульної системи в поєднанні з андрагогічною.

12. Організація дослідно-експериментальної роботи за актуальними проблемами на різних ланках системи освіти області.

Нині в Чернівецькій області функціонує 21 дослідно-експериментальний майданчик, з них 2 всеукраїнського рівня (“Забезпечення профільної освіти в освітніх округах шляхом використання мережевих ресурсів” та “Науково-методичні засади функціонування центру раннього розвитку дітей з порушенням слуху в умовах навчально-реабілітаційного центру”). Майданчики регіонального рівня здійснюють дослідно-експериментальну роботу: 5 – ЗНЗ м. Чернівці та області, 3 – ДНЗ, 7 – школи нового типу, 2 – школи-інтернати та 2 – позашкілля.

Висновки. Таким чином, в умовах розбудови національної системи освіти важливого значення набуває інноваційна діяльність загальноосвітніх навчальних закладів, яка характеризується системним експериментуванням інновацій в освітньому процесі. Саме на це спрямована координаційна діяльність Департаменту освіти і науки, молоді та спорту Чернівецької облдержадміністрації та Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці технології розвитку функціональної компетентності керівників загальноосвітнього навчального закладу в умовах регіону.

Список використаної літератури

1. Ващенко Л. Інноваційні процеси в системі загальної середньої освіти особливості управління / Л. Ващенко // Освіта і управління. – 2003. – Т. 6. – № 3. – С. 97–104.
2. Даниленко Л. Освітній менеджмент: навч. посіб. / Л. Даниленко; за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – Київ: Шкільний світ, 2003. – 400 с.
3. Даниленко Л. Управління процесом здійснення інноваційної діяльності в системі загальної середньої освіти / Л. Даниленко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 70–74.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Клепко С. Шляхи вдосконалення досліджень в освіті / С. Клепко // Управління освітою. – 2004. – № 10–11. – С. 2–3.

6. Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічні інновації / В. Олійник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2001. – № 4. – С. 61–69.
7. Остапчук О. Шляхи підвищення інноваційного потенціалу методичної роботи / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 9–15.
8. Паламарчук В. Педагогічні інновації і передовий педагогічний досвід / В. Паламарчук // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 74–76.
9. Підласий І. Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.
10. Романенко М. Координація інноваційної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2003. – № 3. – С. 13–14.

Стаття надійшла до редакції 06.08.2014.

Билинин Г. И. Современные инновации в системе образования Черновицкой области

В статье освещены современные инновации в системе образования Черновицкой области. Детализированы основные направления и приведены примеры инновационной деятельности учебных заведений. Охарактеризована организация исследовательско-экспериментальной работы по актуальным проблемам в различных звеньях системы образования области.

Ключевые слова: *инновации, инновационные образовательные учреждения, инновационная деятельность, научные инновационные проекты.*

Bilianin G. Modern Innovations are in System of Formation of Tchernivtsi Area

The article deals with modern innovations in education of Chernivtsi region. Indeed, in modern conditions of development of secondary education in Ukraine an important place of educational occupies innovation activity, characterized by systematic experimentation, testing, and implementation of educational innovations, which have significant value on the educational process. It is aimed at coordinating the Institute of Postgraduate Education Chernivtsi region, whose main areas analyzed in the paper.

Thus, examples of practical ways to achieve this aim are the implementation of educational space of Chernivtsi region such innovations as: reforming of education authorities; transition teachers training courses at the module-rating system of education; using of Internet technologies in management of education; regular conducting of online meetings for parents; development and implementation of the regional concept of environmental education and local historical portrait Bukovina; socialization of children with special needs, resource support of inclusive education; develop the conceptual framework and organization of school of future leaders of the educational institution; organization of research and experimental work on current issues at various levels of the education system area.

According to the author, the solution of these problems is possible only through extensive using of innovative teaching ideas and technologies, and providing the technology of development of functional competence of the educational institution heads in particular region.

Key words: *innovation, innovative educational institutions, innovation, scientific innovation projects.*

ТЕХНОЛОГІЯ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА АДАПТИВНИХ ЗАСАДАХ

У статті розглянуто етапи технології реалізації моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах. Розкрито створення факторно-критеріальної субмоделі розвитку ДНЗ за принципами кваліметричного підходу. Подано алгоритм розробки факторно-критеріальної моделі та кроки здійснення технології управління розвитком дошкільного навчального закладу. Розглянуто механізм застосування кваліметричних (факторно-критеріальних) моделей і процес підрахунку результату їх використання. Акцентовано увагу на важливості навчання педагогічних працівників, що має вагомe значення для позитивного розвитку дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: факторно-критеріальна модель, субмодель, кваліметричний підхід, технологія, фактори, критерії, алгоритм, декомпозиція, метод Дельфі, вагомість, професіоналізм педагогічного колективу.

Умови сьогодення вимагають розробки моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах. Для успішного використання моделі в практиці діяльності дошкільних навчальних закладів необхідно розкрити сутнісні характеристики технології її реалізації.

Саме технологічний підхід щодо реалізації моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах забезпечить ефективність і результативність його діяльності.

Використання технологічного підходу в системі управління дошкільним навчальним закладом зумовлено необхідністю зменшення негативного впливу навколишнього середовища та забезпечення сприятливих умов розвитку закладу.

Спираючись на наукові напрацювання вітчизняних учених, О. Кучерук зазначає, що педагогічну технологію тлумачать як цілісну педагогічну систему, складовими якої є цілі, зміст, методи та засоби, послідовність дій суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу. За рівнем застосування в педагогічному процесі технології поділяють на такі: загальнопедагогічні (застосовуються до всіх навчальних дисциплін); предметно-методичні (ураховують специфіку вивчення окремого предмета); локальні або внутрішньопредметні (ураховують специфіку певної теми чи проблеми, стосуються окремого виду діяльності на занятті) – модульно-локальні мезотехнології та мікротехнології.

У педагогічних дослідженнях технологія використовується як алгоритм, певна послідовність дій, виконання яких забезпечує отримання результату. Опису технології в педагогіці присвячено багато наукових досліджень. Це праці таких авторів, як І. Бех, Г. Дмитренко, М. Дороніна, В. Єли-

сєєва, Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, В. Кальней, Ю. Конаржевський, Л. Коробович, С. Мітіна, О. Пехота, С. Подмазін, З. Рябова, Т. Хлебнікова, С. Шишов, В. Ягупов, І. Якіманська та ін. Так, І. Бех, С. Подмазін, І. Якіманська описують технологію використання особистісно зорієнтованого підходу в організації діяльності дошкільного навчального закладу; Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Коробович, З. Рябова, Т. Хлебнікова та інші розкривають технологію факторно-критеріального моделювання в управлінській діяльності керівника навчального закладу; В. Єлисеєва, Т. Єсенкова, В. Кальней, С. Мітіна, С. Шишов та інші присвячують свої дослідження технології моніторингових процедур в управлінні освітнім процесом; М. Дороніна, О. Пехота, В. Ягупов та інші надають характеристику технологіям педагогічних досліджень загалом і технологіям організації навчально-виховного процесу зокрема.

Актуальними для опису технології реалізації моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах є напрацювання вітчизняних науковців. Наприклад, Л. Коробович зауважує, що таку технологію можна визначити як системну діяльність із відповідним методичним супроводом, що може бути подана у формі програми, плану, алгоритму, які дають змогу уявити процесуальну характеристику діяльності та поетапного досягнення результату [7].

Мета статті – розкрити етапи технології реалізації моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах.

Ураховуючи вищезазначене, зауважимо, що першим етапом технології реалізації моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах є створення факторно-критеріальної субмоделі розвитку ДНЗ.

Спочатку створюється субмодель за принципами кваліметричного підходу. Спираючись на принципи кваліметричного підходу, якість предмета чи об'єкта розглядається як сукупність його властивостей. Їх уявляють як ієрархічну сукупність. Провідною властивістю цієї сукупності є спроможність до використання, яка враховується з погляду задоволеності конкретних суспільних і особистих потреб споживачів. Для виокремлення властивостей необхідно зробити декомпозицію об'єкта чи предмета шляхом виділення факторів та їх критеріїв. Зазначена декомпозиція здійснюється шляхом залучення експертів. Експертами можуть виступати завідувачі експериментальних і контрольних дошкільних навчальних закладів.

Використовуючи сутність методу “Брейнштормінг” [8], необхідно організувати роботу творчих груп щодо розробки кваліметричної моделі розвитку дошкільного навчального закладу таким чином. Члени творчих груп під час мозкового штурму обговорюють виділення ієрархічної сукупності властивостей якості розвитку ДНЗ за принципами “круглого столу”. Усі ідеї, пропозиції щодо розв'язання проблеми фіксують, обробляють, після цього підбивають підсумки: узагальнені результати оформлюють у відповідну математичну (факторно-критеріальну) модель. Для успішності робо-

ти групам пропонують певний алгоритм щодо розробки моделі. Він спирається на визначення поняття “нормативна модель”. Згідно з Г. Єльніковою, нормативна модель (стандарт, еталон, або норма-зразок) – це модельне подання ідеалу об’єкта, де зібрані всі унормовані вимоги до його цілей, завдань, структури, діяльності, продукту цієї діяльності тощо [6]. На підґрунті загальної структури діяльності необхідно окреслити характерні показники цієї діяльності (основа стандарту). Сам алгоритм має такий вигляд:

1. Визначити мету діяльності навчального закладу, декомпонувати її, установити параметри (напрями) цієї діяльності.

2. Розкриваючи кожний напрям за допомогою часткових цілей конкретної управлінської структури, визначити фактори.

3. Критерії визначити на місцях, розкриваючи вимоги до кожного з них і враховуючи потреби виконавців.

4. Використовуючи метод Дельфі (або метод експертної оцінки), визначити вагомість кожного параметра, фактора, критерію.

5. Оформити модель діяльності (стандарт) у вигляді факторно-критеріальної (кваліметричної) моделі.

Як основу обговорення експертам можна запропонувати праці з питань розробки кваліметричних моделей із різних аспектів діяльності дошкільного навчального закладу таких учених, як О. Ануфрієва, Г. Єльнікова, Р. Назарян, З. Рябова та ін. У результаті роботи творчих груп отримано факторно-критеріальну субмодель розвитку дошкільного навчального закладу, яка складається з параметрів, факторів, критеріїв, їх вагомості.

Фрагмент кваліметричної субмоделі розвитку дошкільного навчального закладу наведено в табл. 1.

Таблиця 1

Фрагмент кваліметричної субмоделі розвитку ДНЗ

Фактор – ф	Вагомість – m	Критерії	Вагомість – v	Коефіцієнт відповідності – К	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критеріїв	Часткова оцінка факторів	Часткова оцінка параметрів
1. Організація системи управління	0,20	1. Програма розвитку ДНЗ	0,33	К ₁		0,00	0,00	0,00
		2. Планування роботи (річний план)	0,20	К ₂		0,00		
		3. Діагностика стану діяльності ДНЗ	0,27	К ₃		0,00		
		4. Інформаційне забезпечення управління та документація закладу	0,14	К ₄		0,00		
		5. Громадське управління	0,06	К ₅		0,00		

Результативність діяльності дошкільного навчального закладу необхідно забезпечувати шляхом досягнення певного результату діяльності.

Таким чином, для визначення результативності необхідно визначити рівень досягнення цілей діяльності дошкільного навчального закладу.

Головною метою діяльності закладу є надання якісних освітніх послуг, які спрямовані на розвиток особистості дитини. Результативність діяльності закладу виявляється через сумарний кінцевий показник набутих дитиною компетенцій перед її вступом до школи [3]. Забезпечується результат діяльності дошкільного навчального закладу через забезпечення якості організації навчально-виховного процесу. Саме такий підхід обґрунтовує використання факторно-критеріальної моделі стану навчально-виховного процесу в дошкільному навчальному закладі.

У результаті роботи створено субмодель, яка складається з таких факторів: кадрове забезпечення дошкільного навчального закладу; навчально-методичне забезпечення НВП; матеріально-технічне забезпечення ДНЗ; організація та здійснення НВП; результативність НВП. Кожний із цих факторів розкривається відповідними критеріями. Наприклад, перший фактор “Кадрове забезпечення дошкільного навчального закладу” має такі критерії:

1. Комплектування ДНЗ педагогічними кадрами, їхній якісний склад.
2. Заходи адміністрації ДНЗ щодо зміцнення якісного складу педагогічних кадрів.
3. Підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, адміністрації.
4. Рівень організації атестації педагогічних кадрів.

Другий фактор “Навчально-методичне забезпечення НВП” розкривається такими критеріями, як:

1. Інформаційне й документаційне забезпечення управління та здійснення НВП.
2. Рівень інформатизації ДНЗ.
3. Рівень організації методичної роботи в ДНЗ (наповнення методичного кабінету тощо).
4. Ступінь забезпеченості науково-методичною літературою.

Фрагмент факторно-критеріальної моделі стану навчально-виховного процесу в ДНЗ, у якому відображено фактор “Результативність навчально-виховного процесу” з відповідними критеріями, наведено в табл. 2.

Наступним кроком здійснення технології управління розвитком дошкільного навчального закладу є адаптація до використання кваліметричних субмоделей за різними напрямками: якість діяльності завідувача ДНЗ, вихователя-методиста, вихователя ДНЗ та ін. Провідними моделями щодо визначення результативності діяльності ДНЗ є такі:

1. Загальний рівень розвитку (рівень життєвої компетентності) вихованців дошкільного навчального закладу.
2. Рівень морального розвитку вихованців ДНЗ.
3. Рівень розумового розвитку вихованців ДНЗ.
4. Рівень фізичного розвитку вихованців ДНЗ.
5. Стан підготовки й адаптації випускників у ЗНЗ.

Таблиця 2

Фрагмент факторно-критеріальної субмоделі стану
навчально-виховного процесу в ДНЗ (за З. Рябовою та Р. Назарян)

№ пор.	Фактор	Вагомість – m	Критерій	Вагомість – v	Коефіцієнт відповідності – K	Значення коефіцієнта відповідності	Часткова оцінка критерію	Часткова оцінка фактора
5	Результативність НВП	0,12	17. Загальний рівень розвитку вихованців	0,5	K ₁₇			
			18. Рівень морального розвитку вихованців	0,5	K ₁₈			
			19. Рівень розумового розвитку вихованців	0,5	K ₁₉			
			20. Рівень фізичного розвитку вихованців	0,5	K ₂₀			
			21. Стан підготовки та адаптації випускників у ЗНЗ	0,5	K ₂₁			
Загальна оцінка в частках одиниці		1						

В основу покладено відповідні моделі, запропоновані О. Ануфрієвою [2], Г. Дмитренко [4], Г. Єльніковою [5] та іншими науковцями, які розробляють технологію кваліметричного підходу в освіті. Для їх використання варто провести наукове коригування факторів і критеріїв, що вміщують ці моделі. Це необхідно для узгодження теорії та практики з домінантою наукових положень і чинної нормативної бази.

Розглянемо механізм застосування кваліметричних (факторно-критеріальних) моделей і процес підрахунку результату їх використання. Будь-яка факторно-критеріальна модель (наприклад, кваліметрична модель розвитку дошкільного навчального закладу) включає в себе: “вагомість параметрів” (M), “вагомість факторів (m)” і “вагомість критеріїв (v)”, значення яких виводиться за методом Дельфі на підставі проведених замірів пріоритетності напрямів діяльності навчального закладу. Зазначені вагомості є змінними, як наслідок зміни пріоритетів учасників навчально-виховного процесу.

Подальшими кроками в технології реалізації моделі розвитку дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах є робота із субмоделями. За їх допомогою здійснюється оцінювання стану об’єкта (предмета), тобто часткове оцінювання критеріїв шляхом застосування методу експертного оцінювання. Оцінювання здійснюється шляхом виставлення певних балів. При цьому може бути використана будь-яка шкала оцінювання. Надаючи цифрове визначення кожному рівню, можна здійснити оцінювання таким чином: високий рівень вияву цього фактора або критерію (4 бали),

достатній рівень (3 бали), середній рівень (2 бали), низький рівень (1 бал). Заповнення таблиці передбачає занесення даних у частках одиниці. У зв'язку із цим зазначені бали слід переводити так: чотири бали в частках одиниці дорівнює 1, три бали – 0,75; два бали – 0,5; один бал – 0,25.

Разом із тим модель управління розвитком дошкільного навчального закладу спирається на адаптивні засади. Зазначене зумовлює залучення до оцінювання виконавців (учасників навчально-виховного процесу) і забезпечує об'єктивність отримання інформації про стан об'єкта управління.

Технологія використання моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах передбачає коригування стану об'єкта після аналізу та інтерпретації даних, які були отримані під час оцінювання напрямів діяльності закладу. Спираючись на провідні праці науковців, можна зазначити, що вагомим у забезпеченні отримання позитивної динаміки розвитку об'єкта управління в соціально-педагогічних системах є робота з персоналом (педагогічним колективом) ДНЗ.

Робота з колективом передбачає професійний розвиток. Сучасні умови вимагають, щоб навчання й розвиток співробітників були систематичними та пов'язаними зі стратегічною метою розвитку й потребами фірми [1].

У сучасних організаціях професійне навчання являє собою комплексний неперервний процес, який включає в себе кілька етапів, що тісно пов'язані між собою та забезпечують постійний розвиток професіоналізму персоналу.

Отже, у зв'язку з вищезазначеним, виходить, що для забезпечення стабільного позитивного розвитку дошкільного навчального закладу необхідно створити умови для розвитку професіоналізму педагогічного колективу. З цією метою використовують певний механізм, відображений на рисунку.

Важливо акцентувати на важливості навчання педагогічних працівників, що має вагоме значення для позитивного розвитку дошкільного навчального закладу.

Отже, для забезпечення якості надання освітніх послуг дошкільним навчальним закладом і з метою підвищення рівня професіоналізму суб'єктів навчально-виховного процесу технологія управління розвитком дошкільного навчального закладу передбачає розробку та проведення в закладі низки спецкурсів. Основне їх призначення – створення насиченого інноваційного освітнього середовища, що сприяє формуванню професіоналізму педагогічного колективу.

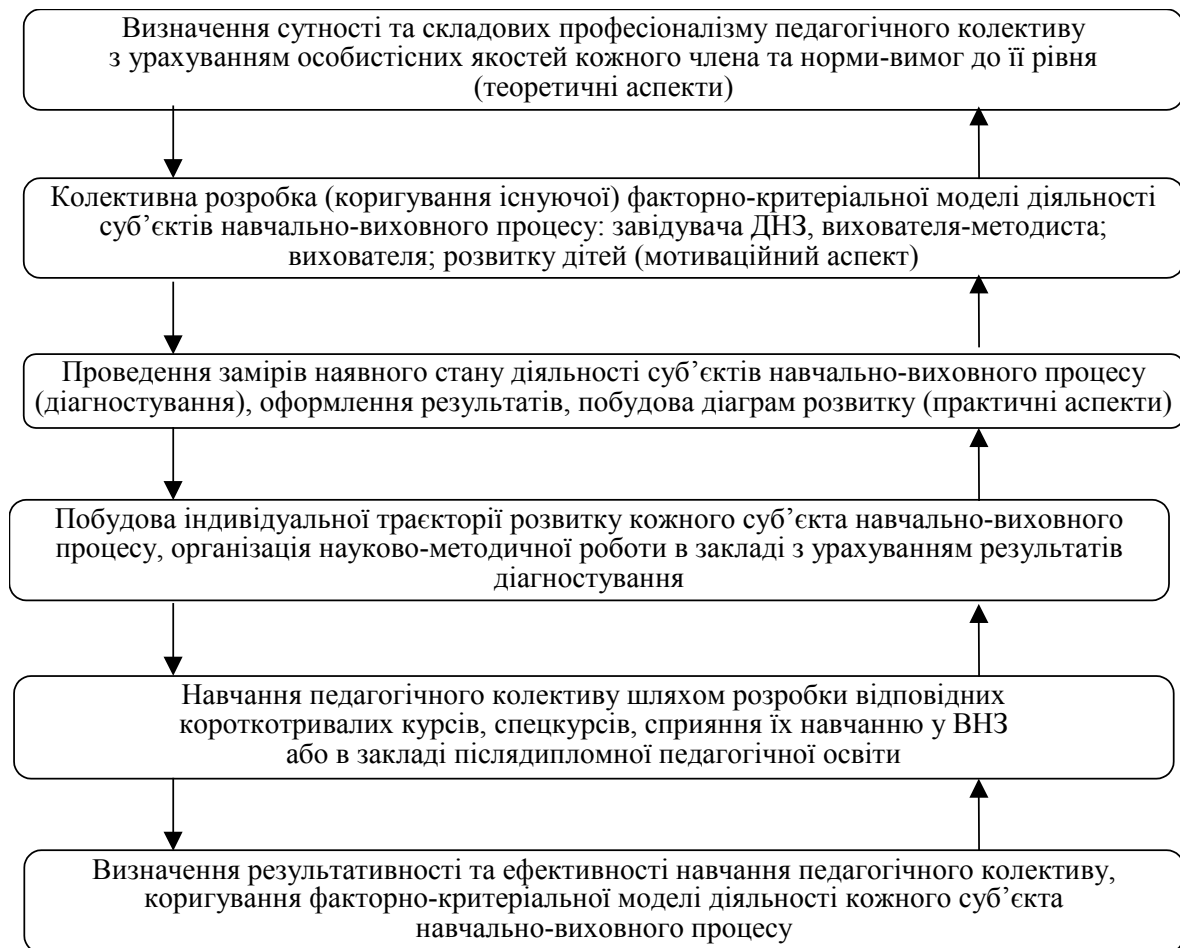


Рис. Механізм забезпечення умов розвитку професіоналізму педагогічного колективу ДНЗ

Висновки. Реалізація моделі управління розвитком дошкільного навчального закладу на адаптивних засадах є необхідною умовою для досягнення максимально позитивної динаміки розвитку закладу. Саме ця технологія дає змогу відстежити та забезпечити необхідний результат діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу. Використання табличного редактора Excel створює значні резерви часу завідувачу дошкільного навчального закладу у процесі обробки результатів та під час прийняття управлінських рішень.

Список використаної літератури

1. Адаменко Е. Професіональне обучение персонала / Е. Адаменко // Менеджер по персоналу. – 2006. – № 11. – С. 58–62.
2. Ануфрієва О. Застосування кваліметрії до оцінки якості наукового дослідження [Електронний ресурс] / О. Ануфрієва // Післядипломна освіта в Україні. – 2012. – № 2. – Режим доступу: <http://www.umo.edu.ua/zhurnal-qpslyadiplomna-osvta-v-ukranq/706-zhurnal-qpsljadyplomna-osvita-v-ukrajiniq-21>.
3. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/56/690/bazovij_komponent-doshkilnoji_osviti_v_ukrajini/.
4. Дмитренко Г. А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посіб. / Г. А. Дмитренко. – Київ : МАУП, 1996. – 140 с.

5. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні : монографія / Г. В. Єльнікова. – Київ : ДАККО, 1999. – 303 с.
6. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Єльнікова. – Луганськ : ЛНПУ, 2005. – 44 с.
7. Коробович Л. П. Технологія використання моделі моніторингу результативності навчального процесу в системі педагогічного менеджменту приватних ВНЗ [Електронний ресурс] / Л. П. Коробович. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/1/08klrmpv.pdf>.
8. Метод “Брейнштурмінг” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://blog.management.com.ua/item/1448>.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.

Большукина А. В. Технология реализации модели управления развитием дошкольного образовательного учреждения по адаптивным принципам

В статье рассматриваются этапы технологии реализации модели управления развитием дошкольного образовательного учреждения по адаптивным принципам. Раскрывается создание факторно-критериальной субмодели развития ДОУ по принципам квалиметрического подхода. Приводится алгоритм разработки факторно-критериальной модели и указываются шаги осуществления технологии управления развитием дошкольного образовательного учреждения. Рассматривается механизм применения квалиметрических (факторно-критериальных) моделей и процесс подсчета результатов их использования. Акцентируется внимание на важности учебы педагогических работников, что имеет весомое значение для позитивного развития дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: факторно-критериальная модель, субмодель, квалиметрический подход, технология, факторы, критерии, алгоритм, декомпозиция, метод Дельфи, весомость, профессионализм педагогического коллектива.

Bolshukina A. Technology of Realization of Case Development of Preschool Educational Establishment Frame is on Adaptive Principles

In the article the stages of technology of realization of case development of preschool educational establishment frame are examined on adaptive principles. Creation is exposed factor criterion submodels of development of DNZ after principles of kvalimetrichnogo approach. An algorithm is given in relation to development factor criterion models and steps of realization of technology of management development of preschool educational establishment. The mechanism of application of kvalimetrichnikh (factor criterion) models and process of count of result of their use is considered. Attention is accented on importance of studies of pedagogical workers, that has a ponderable value on positive development of preschool educational establishment.

In tables the rotined fragments of kvalimetrichnoy submodel of development of preschool educational establishment are resulted and factor criterion submodels of the state educational-educate to the process in preschool educational establishment. On a picture the mechanism of providing of terms of development of professionalism of pedagogical collective of preschool educational establishment is represented.

It is also marked that for providing of quality of grant of educational services by preschool educational establishment and with the purpose of increase of level of professionalism of subjects educational-educate to the process, technology of management development of preschool educational establishment foresees development and leadthrough in establishment of row of the special courses. The basic setting of which is creation of the saturated innovative educational environment, which is instrumental in forming of professionalism of pedagogical collective.

Key words: factor criterion model, submodel, kvalimetrichniy approach, technology, factors, criteria, algorithm, decouplig, method of Del'fi, ponderability, professionalism of pedagogical collective.

КОМП'ЮТЕРНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ЯК ФОРМА ОРГАНІЗАЦІЇ КВАЗІПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розкрито можливості використання комп'ютерної презентації як форми організації квазіпрофесійної іншомовної діяльності майбутніх учителів іноземних мов. Розглянуто потенціал використання комп'ютерних презентацій для полегшення переходу майбутніми вчителями іноземних мов від навчальної до професійної діяльності, перенесення отриманих знань, умінь та навичок з навчальної професійно орієнтованої ситуації в професійне життя.

Ключові слова: *майбутній учитель іноземних мов, квазіпрофесійна діяльність, комп'ютерна презентація, комунікативний підхід, професійно-педагогічна спрямованість, мотивація навчання.*

Однією з особливостей сучасної університетської освіти є створення передумов, які дають змогу студентам перейти від навчання до професійної діяльності. Ця тенденція призводить до того, що акцент у діяльності студента зміщується на засвоєння професійно значущої інформації. У процесі навчання така діяльність набуває орієнтувального змісту, тобто певного статусу знання, що відбиває у свідомості студента світ професії.

У зв'язку із цим вважаємо квазіпрофесійну діяльність майбутніх фахівців необхідною умовою успішності професійної підготовки, що передбачає відповідні трансформації в системі потреб, мотивів та цілей.

На нашу думку, система лінгвопрофесійних ситуацій дає змогу розвинути зміст освіти в динаміці, створюючи можливість для інтеграції знань різноманітних дисциплін. Вона надає цілісності, системності та особистісно орієнтованого змісту матеріалу, котрий вивчається, що забезпечує можливість розвитку як пізнавальних, так і професійних мотивів та потреб, а відтак, і ціннісного ставлення до майбутньої діяльності, що є невід'ємними складниками квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Комп'ютерні презентації доцільно використовувати в навчально-виховному процесі як одну з ефективних форм організації квазіпрофесійної іншомовної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Метою статті є розкриття можливостей використання комп'ютерних презентацій як форми організації квазіпрофесійної іншомовної діяльності майбутніх учителів іноземних мов.

Науковцями встановлено, що підготовка майбутнього спеціаліста не може відповідати сучасним нормам і вимогам, якщо він оволодів тільки певним набором знань та вмінь, але недостатньо розвинув потреби в творчій пізнавальній і професійній діяльності [2]. Отже, якісна підготовка майбутнього фахівця з іноземних мов стає неможливою без формування ціннісного ставлення до професії й розвитку професійно-пізнавальних потреб,

збільшення їх питомої ваги в мотиваційній структурі, перетворення їх на провідний мотив та особистісну якість майбутнього вчителя.

Пізнавальні й професійні мотиви є взаємозумовленими. Мотиви навчальної діяльності в контекстному навчанні стають основою розвитку пізнавальних мотивів – саморозвитку та оволодіння новими способами діяльності, а відтак, забезпечують успішність квазіпрофесійної діяльності майбутніх фахівців.

Основні положення в навчанні іноземних мов, сформульовані ще в 70-х рр. ХХ ст. А. Леонтьєвим [3], не втрачають своєї актуальності й сьогодні. Основними з-поміж них є такі:

- навчання іноземної мови відбувається як навчання засобу спілкування;
- поєднання комунікативного підходу з усвідомленою метою навчання, систематизацією мовленнєвих явищ у процесі навчання;
- урахування мотивації як одного з основних критеріїв навчання мови;
- урахування психологічних аспектів сприйняття, запам'ятовування та відтворення мови;
- переважання колективної предметно орієнтованої активності;
- формування ціннісного ставлення до мови як відображення соціокультурної реальності країни, мова якої вивчається;
- опора на формування вмінь самостійної мовленнєвої діяльності як важливого кроку на шляху формування їх творчої активності.

При правильній організації навчально-виховної діяльності студентів на кожному послідовному її етапі вимоги діяльності передбачають більш багатогранну, активну, у чомусь змінену потребу особистості. Цей процес, на нашу думку, полягає в розвитку слабо вираженого або функціонального інтересу до професійної діяльності до більш глибокої, стійкої потреби в ній.

Ми вважаємо за доцільне вводити моделювання ситуацій квазіпрофесійної діяльності, одним з яких є комп'ютерна презентація, з третього курсу, оскільки вже відбувся вплив на формування усвідомленого ціннісного ставлення до педагогічної діяльності, професійно-педагогічної мотивації та потреби в оволодінні професією вчителя іноземної мови; студенти мають достатній лексичний запас для можливості програвати та моделювати певні ситуації зі шкільного життя на практичних заняттях з іноземної мови.

Використовуючи комп'ютерну презентацію як форму організації квазіпрофесійної іншомовної діяльності майбутніх учителів іноземних мов у навчальному процесі студентів, викладачі мають на меті:

- практичне користування іноземною мовою;
- підготовку до майбутньої професійної діяльності за рахунок практичного застосування набутих знань;
- формування творчого підходу до вирішення певних педагогічних ситуацій;
- аналіз типових утруднень педагогічної діяльності, встановлення шляхів їх подолання;

– формування пізнавальних потреб, мотивів професійної діяльності, самостійності, спеціальних знань та вмінь, педагогічної рефлексії [1, с. 153–154].

Працюючи зі студентами на заняттях з іноземної мови, викладач спрямовує свої зусилля на формування внутрішньої мотивації навчання. Таким чином, у руслі комунікативного підходу до навчання іноземної мови завданням викладача є формування комунікативної компетенції студентів, підготовка до перенесення знань, умінь та навичок з навчальної професійно орієнтованої ситуації в реальне життя.

Для успішного вирішення визначених завдань майбутній учитель іноземних мов повинен навчитися взаємодіяти з дітьми в різноманітних ситуаціях іншомовного спілкування, володіти різними формами вербальної та невербальної поведінки.

Створення презентації в наш час розглядають як одне з необхідних умінь, необхідних майбутньому спеціалістові з іноземних мов у його професійній діяльності.

Тому, навчаючи студентів іноземної мови, потрібно моделювати в навчальному процесі ситуації, що є наближеними до реальних та сприяють формуванню лінгвопрофесійних орієнтацій майбутнього вчителя іноземних мов, які ми розуміємо як процес засвоєння аксіологічно значущих знань і вмінь та формування ціннісного ставлення до професійно значущої інформації й професії загалом.

Ми розглядаємо презентацію як форму квазіпрофесійної діяльнiсно орієнтованої співпраці між студентами та викладачем. Особливо ефективною вважаємо форму організації квазіпрофесійної іншомовної діяльності майбутніх учителів іноземних мов, коли студенти самі готують презентації на запропоновані викладачем теми.

У процесі підготовки студентам пропонують різні види презентацій, які можна обрати як зразок для побудови висловлювань. На цьому ж етапі вони знайомляться зі структурою презентації, оволодівають необхідними ключовими словами та фразами, характерними для логічної побудови висловлювань.

Упродовж набуття практичних навичок студенти – майбутні вчителі іноземних мов відбирають інформацію для особистих презентацій, вибудовують стратегію виступу, пишуть текст, готують наочні матеріали (схеми, таблиці, графіки, слайди) та роблять пробні презентації. Необхідно звернути увагу на те, що студенти вже на цьому етапі повинні передбачити питання, які їм можуть поставити, та бути готовими до відповідей на них.

На цьому ж етапі студенти – майбутні вчителі іноземних мов вчать висловлювати свою думку стосовно змісту репрезентованого матеріалу, структури викладу, уміння контактувати з аудиторією, мови, тобто відзначають сильні та слабкі сторони виступу.

Ознайомлення з презентацією відбувається у формі монологічного мовлення, проте воно одночасно спрямоване на активну участь усіх слуха-

чів, оскільки виступ перед аудиторією передбачає ту чи іншу відповідну реакцію.

Студентам – майбутнім учителям іноземних мов дається установка, що мотивує їх на активну участь у процесі презентації: вони роблять короткі записи, оцінюють презентацію з погляду повноти викладення, використання наочності, записують питання, які виникають до мовника.

Після виступу студент, який представляв презентацію, повинен уміти спонтанно реагувати на запитання та репліки, виступаючи учасником непередготовленого діалогічного мовлення, після якого зорганізується групова дискусія.

Таким чином, можемо дійти висновку, що комп'ютерна презентація, як різновид рольової гри та форма квазіпрофесійної діяльності, задає форму поведінки всім її учасникам і стимулює їх до різноманітних форм групової взаємодії та співробітництва, а відтак, формує професійно-педагогічну спрямованість майбутніх учителів іноземних мов.

Досвід роботи з майбутніми вчителями іноземних мов указує на те, що, працюючи над навчальними ситуаціями в малих групах або командах, студенти активно задіють логічне мислення, взаємний аналіз та взаємну оцінку різних поглядів; кожен з учасників процесу має можливість реалізуватися в тому, що є його сильною стороною, та отримати допомогу в тому, що є складним. Це сприяє створенню ситуації взаємної підтримки, полегшує формування комунікативних умінь, стимулює самостійну пізнавальну діяльність.

У процесі такого співробітництва ми спостерігаємо, що в спільній навчальній діяльності, що моделює реальну професійну ситуацію, зростають:

- обсяг матеріалу, що вивчається, та глибина його розуміння;
- пізнавальна активність та творча самостійність;
- рівень взаємної підтримки серед студентів.

Особливо слід відзначити, що зростання взаємоповаги відбувається паралельно з критичністю, здатністю адекватно оцінювати власні та чужі здобутки.

Висновки. Цінним, на нашу думку, у використанні комп'ютерної презентації як форми організації квазіпрофесійної діяльності майбутніх учителів іноземних мов на заняттях з іноземної мови є те, що вона дає змогу: забезпечити автентичність навчальної професійно орієнтованої ситуації, застосування мови в природному соціальному контексті; виробити навички передготовленого та спонтанного мовлення в ситуації, наближеній до реальної професійної; забезпечити узагальнення вивченого матеріалу й самостійну пізнавальну діяльність; набути важливих соціальних навичок (тактовність, відповідальність, уміння вибудовувати свою поведінку з урахуванням позиції інших учасників навчального процесу); набути навичок вербальної та невербальної мовленнєвої поведінки; забезпечити як індивідуалізацію навчання, так і групове співробітництво.

Перспективним вважаємо дослідження різноманітних форм квазіпрофесійної підготовки студентів – майбутніх учителів іноземних мов.

Список використаної літератури

1. Бочарникова Т. В. Формування професійно-педагогічної спрямованості майбутнього вчителя іноземних мов у фаховій підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тетяна Федорівна Бочарникова ; Укр. інж.-пед. акад. – Харків, 2013. – 232 с.
2. Жернов В. И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Василий Иванович Жернов. – Магнитогорск, 1999. – 305 с.
3. Леонтьев А. А. Основные линии развития методики преподавания иностранных языков в СССР / А. А. Леонтьев // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия. – Москва : Рус. яз., 1991. – 338 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 720 с.
5. Засим О. А. Использование компьютерных технологий в преподавании английского языка [Электронный ресурс] / О. А. Засим, Т. П. Осадчая. – Режим доступа: www.giac.unibel.by/sm_-full.aspx.

Стаття надійшла до редакції 13.08.2014.

Бочарникова Т. Ф. Компьютерная презентация как форма организации квазипрофессиональной иноязычной деятельности будущих учителей иностранных языков

В статье рассматриваются возможности использования компьютерной презентации как формы организации квазипрофессиональной иноязычной деятельности будущих учителей иностранных языков. Раскрывается потенциал использования компьютерных презентаций для облегчения перехода будущими учителями иностранных языков от учебной деятельности к профессиональной, переноса приобретенных знаний, умений и навыков с учебной профессионально ориентированной ситуации в профессиональную жизнь.

Ключевые слова: будущий учитель иностранных языков, квазипрофессиональная деятельность, компьютерная презентация, коммуникативный подход, профессионально-педагогическая направленность, мотивация обучения.

Bocharnikova T. Computer Presentation as a Form of Quasi-professional Organization of Foreign Language Activity for Future Teachers of Foreign Languages

The possibilities of using computer presentation as a form of quasi-professional organization of foreign language activity for future teachers of foreign languages are determined in the article. The potential of using computer presentation by future foreign languages teacher facilitating their passing from studying to professional activity, transferring obtained knowledge, skills and experience from professional-oriented situation to professional life is studied. Explores the potential modeling of pedagogical situations to facilitate the transition future teachers of foreign languages from academic to professional activities. The using of computer presentations to form professional-pedagogical orientation is considered practical. The value of using computer presentation as a form of quasi-professional organization of foreign language activity for future teachers of foreign languages at lessons of languages is considered provision with originality of academic professional-oriented situation; using of language in natural socio-cultural context; teaching of prepared and spontaneous speech in situation close to professional; generalization of studied material and self-studied information; individualization of studying and group collaboration.

Key words: future teachers of foreign languages, quasi-professional activity, computer presentation, communicative approach, professional-pedagogical orientation, studying motivation.

ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ”

У статті визначено актуальність розвитку соціальної компетентності особистості, окреслено основні підходи в судженнях до сутності поняття “соціальна компетентність”, сконцентровано увагу на змістових лініях оволодіння соціальним досвідом, соціалізації, соціальної адаптованості, виконання соціальних ролей, рівноваги між суспільними вимогами й можливостями особистості, соціальної поведінки, соціальної дійсності, мистецтва жити. Зроблено висновок про соціальну компетентність як загальне, збірне, інтегративне поняття, яке свідчить про рівень соціалізації людини та має ознаки, властиві широким сферам людської діяльності.

Ключові слова: соціальна компетентність особистості, вчитель початкової школи, соціалізація, професійна соціалізація, соціальний досвід, соціальні ролі, соціальне середовище, освіта протягом життя.

Радикальні перетворення в суспільстві актуалізують розвиток індивідів, здатних забезпечити прискорене економічне зростання й культурний розвиток країни, свідомих, суспільно активних громадян, конкурентоспроможних на європейському та світових ринках праці, здатних до взаємодії в мінливих умовах соціуму, продуктивної співпраці в різних командах, соціальних групах і підготовлених до виконання різних соціальних ролей, тобто соціально компетентних особистостей. На цьому акцентовано в Законі України “Про вищу освіту” та Проекті Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. Дослідження проблеми соціальної компетентності досить поширені. Виявляючись на різних рівнях (людина, соціальна група, соціум у цілому), соціальна компетентність може мати як спільне, так і відмінне у структурі та тлумаченні, співвідноситися з різними поняттями. Саме тому вона вимагає глибинного вивчення й аналізу.

Одним з підходів до визначення сутності поняття “соціальна компетентність” є когнітивний, в основі якого – соціальний і емоційний інтелект та соціальні знання, адже, зосереджуючись тільки на інтелектуальному розвитку, вчителі створюють загрозу ушкодження соціального та емоційного розвитку школярів. Підтвердження нашого висновку знаходимо в В. Куніциної, Sabeerah Abdul-Majied та ін. При цьому знання соціально компетентної людини мають бути різноманітними, структурованими, мати категоріальний характер, бути гнучкими, оперативними, дієвими, предметними й процедурними, належати до особистісного досвіду. Важливим також є розвиток критичного мислення, володіння здатністю ефективного застосування особистістю соціальних знань в умовах зростання обсягу невпорядкованої інформації, вільного розуміння, використання, інтерпретації всієї сукупності повсякденних неспеціалізованих і частково спеціалізованих знань, які увійшли у вжиток і становлять норму загальносоціальної

ерудованості людини в цьому середовищі, застосування індивідуальних знань як основи прийняття ефективних рішень, встановлення соціальної взаємодії із соціумом, виконання соціальних ролей, готовності до змін. Однак, такий підхід не єдиний, існують й інші, які ми маємо дослідити.

Метою статті є висвітлення різних підходів до визначення поняття “соціальна компетентність особистості”.

Питання розвитку соціальної компетентності особистості завжди перебувало в колі інтересів науковців з давніх часів. І до сьогодні воно є досить актуальним, адже відображає соціальний устрій, має важливе значення у професійній освіті протягом життя, для розвитку здатності гнучко реагувати на соціальні зміни й відповідно самому змінюватися, опановуючи нові соціальні ролі, уміння вибудовувати міжособистісні стосунки тощо. Серед дослідників, яких цікавить ця проблема, можна назвати як зарубіжних (А. Демчук, Е. Зеєр, І. Зимня, С. Краснокутська, А. Маркова, Є. Муниц, А. Хуторський, К. Bierman, J. Brown, M. Conroy, G. Dunlap, L. Edmunds, L. Fox, V. Landsheer, L. Spencer, S. Spencer, J. Raven, J. Welsh та ін.), так і українських (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Докторович, І. Зарубінська, В. Луговий, І. Печенко, О. Савченко та ін.).

Зазначимо, що сам феномен “компетентність” (за І. Зимньою, Ю. Ємельяновим та ін.) має соціальну сутність. Більш яскравого забарвлення цій категорії надає етимологія слова “соціальний” (лат. *socialis*) як товариський, громадський, що характеризує певну сторону суспільного життя, тобто компетентність особистості, що стосується життя, відносин людей у суспільстві й відповідає певним виробничим відносинам.

Крім вищезазначеного розуміння, поняття “компетентність” тлумачиться як: здатність до суб’єктної позиції, відмови від конформного функціонування (Ю. Тюменєва); репертуар навичок і дій, пов’язаних із параметрами ситуацій, які змінюються в процесі життя (І. Омар); результат упевненої поведінки (В. Ромек); психологічний аспект зміцнення психічного здоров’я (Н. Калініна, С. Краснокутська); психологічний показник рівня соціалізації людини (Н. Рототаєва, Г. Белицька) (маємо наголосити на важливості такого розуміння в сучасній ситуації гібридної війни, адже основною проблемою періодів трансформацій є порушення душевного, психічного здоров’я населення внаслідок кризи адаптації щодо швидкої зміни соціальних умов та інститутів); фактор розвитку соціальної зрілості (Г. Абрамова, В. Радул); ядро особистісної композиції соціальних відносин, яке з’єднує верхній – духовно-теоретичний рівень і нижній – практико-орієнтований, що безпосередньо обслуговує реальне життя людини й соціальної дійсності (В. Масленнікова) [10]; соціальну методологію особистості, яка спрямовує та певним чином регулює всі соціальні прояви людини, її внутрішній та зовнішній досвід, найвищий рівень адаптації особистості, який дає їй можливість ефективно виконувати свої соціальні ролі [18, с. 18]. Зупинимося на деяких з них.

Перш за все, згадаємо концепцію R. Ulrich та R. Ulrich de Muynck [19] щодо розвитку соціальної компетентності й підтримки віри в себе, свої сили. Сім ознак, сформульованих науковцями, якнайширше характеризують соціально компетентну людину. Це, зокрема, такі: приймати рішення щодо себе самого та прагнути до розуміння власних почуттів і вимог; забувати блокуючі неприємні почуття і власну невпевненість; уявляти найефективніший шлях досягнення мети; правильно розуміти бажання, очікування та вимоги інших людей, зважувати й ураховувати їх права; аналізувати сферу соціальних структур та установ, роль їх представників і включати ці знання у власну поведінку; уявляти, як вибудовувати свою поведінку відповідно до конкретних обставин і часу, зважаючи на інших людей, обмеження соціальних структур і власні вимоги; усвідомлювати, що соціальна компетентність не має нічого спільного з агресивністю й передбачає повагу прав і обов'язків інших [19].

Таким чином, можна стверджувати про особистісний, діяльнісний підходи, акцентуацію на мотиваційній, ціннісній, поведінковій складових, здатностях, особистісних якостях, виконанні соціальних ролей, умінні взаємодіяти в різних соціальних ситуаціях та розвиткові соціального досвіду.

Підтвердження нашого висновку знаходимо у С. Краснокутської, яка визначає соціальну компетентність сукупністю “конкретних якостей особистості, здібностей, соціальних знань і умінь, суб'єктивної готовності до самовизначення, що забезпечують інтеграцію людини в суспільстві за допомогою продуктивного виконання нею різних соціальних ролей” [7]. Крім уміння справлятися зі зміною соціальних ролей, науковці акцентують на вмінні співпрацювати, вступати в контакти, легкій сумісності, готовності до змін, до самовизначення, соціальній відповідальності за наслідки своїх дій (С. Бахтеєва, С. Краснокутська, Л. Шабатура) [7], на соціальній адаптованості, здатності моделювати свою діяльність у суспільстві та дотримуватися обраної соціальної стратегії як найбільш загальному критерію соціальної компетентності особистості (І. Зарубінська) [4, с. 47]. Зазначимо, що, виступаючи ознакою змісту останньої, соціальні ролі є й одночасно соціокультурними детермінантами її розвитку.

Соціальну компетентність пов'язують також з соціальним досвідом (В. Басова, Н. Бобрич, І. Зверєва, І. Казакова та ін.). Зокрема, Н. Бобрич, розглядаючи соціальну компетентність як перетворений особистістю соціальний досвід, адекватний певній системі соціальних відносин, який забезпечує людині можливості для самореалізації в цій системі, серед її ознак називає складне переплетення знань, умінь і дій, орієнтованих на соціальну реальність, місце існування і ситуації повсякденності, віддзеркалення відносин у системах “людина – людина”, “людина – група”, “людина – суспільство”, “людина – всесвіт” в особистому досвіді індивіда через перевтілення ним норм, цінностей, правил, традицій та звичаїв [1, с. 12]. Отже, акцентовано на розвитку соціальної взаємодії, соціального досвіду й, відповідно, соціальної компетентності на різних суспільних рівнях.

Підґрунтя такого бачення можна знайти в дослідженні О. Лактіонова [8], який доводить, що соціальний аспект індивідуального досвіду та соціальний досвід суспільства генетично єдині, адже основою соціального досвіду індивіда є ознаки суб'єктивного простору подій, відносин з навколишніми людьми, а також стереотипія й унікальність, які спільно забезпечують ефективну регуляцію соціальних аспектів життєдіяльності (процес, характер, оцінку та регулювання спілкування з іншими індивідами, соціальний обмін і орієнтацію в соціумі). Науковець обґрунтував думку, що категоріальний простір індивідуального досвіду особистості вміщує в собі родові відносно досвіду поняття життєдіяльності, однорівневе поняття життєвого шляху та похідні поняття соціальної, особистісної й мнемічної підструктур індивідуального досвіду з відповідними функціями взаємодії, інтерпретації та інтеграції. Як зазначає О. Лактіонов, вищезазначені підструктури у своїй сукупності забезпечують саморозвиток індивіда та регуляцію його відносин із зовнішнім світом у часовому континуумі минулого, теперішнього й майбутнього, а системоутворювальним чинником організації та функціонування досвіду є ціннісна орієнтація індивіда на майбутній результат життєдіяльності. Така думка цінна для дослідження соціальної компетентності вчителів, різних за віком, життєвим, професійним, соціальним досвідом, які проходять навчання в післядипломній освіті. Важливим, на нашу думку, є приділення уваги базовим ознакам соціального (міжперсональний простір, простір соціальних стереотипів, номінативна та статистична унікальність), особистісного (суб'єктивна вартість, сумісність, цінності навколишнього світу) мнемічного (оперативна довгострокова, біографічна та історична пам'ять) досвіду, а також специфічності похилого віку (з огляду на віковий склад учителів, що працюють у початковій школі) метаперсонального простору як неперсоніфікованої ціннісної частини взаємодій, що компенсують згортання просторово-часових чинників міжперсонального простору. Не можна не торкнутися того, що "формуючи свій соціальний досвід, індивід структурує соціальне середовище в зрозумілих йому координатах суб'єктивного простору й часу", а також те, що у "взаємодії з іншими носіями соціуму відбувається відбір, фіксація і подальша інтеграція найбільш істотних для індивіда зв'язків, що створюють міжперсональний простір (МПП) соціального досвіду" [8, с. 14]. Як доведено О. Лактіоновим, у кожної людини МПП має свою топологію, хронологію, відображає когнітивно репрезентований і психічно перероблений реальний світ її життя. Водночас накопичення взаємозв'язків, інтеракцій, комунікативних актів у МПП є селективним процесом у режимі довготривалої пам'яті суб'єкта й надає йому можливість неодноразового реального або уявного звертання до інших людей, які необхідні для верифікації й збагачення інших складових соціального досвіду. Варто зауважити, згідно з О. Лактіоновим, що під час трансформаційних процесів у суспільстві за умов інтеграції та одночасної конкуренції між елементами старого й ново-

го досвіду відбувається набуття людиною нового соціального статусу [8, с. 29].

У цьому контексті слухними є погляди І. Зверевої, яка акцентує на соціальній компетентності як цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду, що відповідає меті й підсумку гармонізованого педагогічного процесу у його триєдності: навчання, виховання та соціалізація [17], та І. Козакової, яка з позиції соціокультурної теорії пов'язує акумуляцією підростаючим поколінням нового досвіду й формуванням їхніх уявлень про майбутнє з категорією "соціальне спадкування". Воно розглядається як накопичення і передача поколінням дорослих – у перетвореному й відкоментованому вигляді – того обсягу людських навичок, знань, цінностей і ставлення до світу, який необхідний молоді, що входить у життя [5, с. 475].

Таким чином, серед ознак соціальної компетентності (зокрема й вчителя початкової школи) маємо визначити розширення соціального досвіду, здатність навчатися протягом життя, знаходити шляхи й методичний інструментарій для збагачення соціальною компонентою програмного змісту предметів початкової школи. Однак маємо наголосити на необхідності уникнення помилкової поведінки як учителями, так і батьками щодо наплегливого навчання на власному досвіді, який дуже часто не тільки не сприймається, а й відкидається дітьми, адже досвід поколінь може стати досвідом дитини тільки після його привласнення нею на основі діяльності та врахування педагогом соціальних змін, особливостей соціального середовища.

Саме тому В. Слотом і Х. Спанярдом соціальну компетентність особистості подано як стан рівноваги між вимогами, що висуваються до особистості в цей віковий період з боку суспільства й середовища, в якому вона проживає, та її можливостями. Йдеться про достатню кількість навичок, умінь відповідно до віку, для успішного виконання обов'язків, які накладає повсякденне життя, вдалого випрацювання стратегії поведінки, окреслення шляхів до мети, засвоювання уроків зі своїх успіхів, невдач [16, с. 60]. Близьку думку знаходимо у В. Слободчикова, Є. Ісаєва, які з позиції діяльнісного підходу констатують, що соціально компетентним буде той, чия діяльність у межах спільноти адекватна цінностям спільноти й спрямована на взаємодію щодо вирішення реальних життєво важливих для спільноти та особистості проблем. При цьому дії, поведінка людини відповідають нормам суспільства, орієнтовані на цілі спільноти й реалізують здібності, нахили людини адекватно ситуації [15].

З огляду на те, що соціальна компетентність – операціональне поняття з історичними, часовими межами, існує сенс вироблення поведінкових сценаріїв, що відображають нову соціальну дійсність, відповідають очікуванням партнерів із взаємодії. Зрозумілою стає позиція Г. Сивкової щодо тлумачення соціальної компетентності як наявності упевненої поведінки, що реалізується різноманітними автоматизованими навичками, які

дають людині змогу гнучко змінювати поведінку відповідно до ситуації [14, с. 15; 11, с. 8].

Як здатність людини цілеспрямовано та адекватно потребам долати проблеми в повсякденній соціальній поведінці (Г. Парфьонова), а також володіння когнітивними, емоційними й моторними способами соціальної поведінки, які в певних ситуаціях приводять до сприятливого співвідношення позитивних і негативних наслідків, тлумачать соціальну компетентність зарубіжні дослідники У. Пфінгстен і Р. Хінтч [11, с. 8]. Тому не викликає сумнівів позиція К. Вазіної, яка головною ознакою соціальної компетентності, соціально-компетентної поведінки особистості називає володіння набором конструктивних способів розв'язання складних життєвих ситуацій, вміння імплементувати такі способи практично [2].

Існує також погляд, що соціальну компетентність можна розглядати як соціальну дійсність, реальність, сукупність особистісних рис, знань, умінь та навичок, які дають змогу ефективно виконувати соціальні ролі (О. Кононко). Така позиція має своє підґрунтя. По-перше, з огляду на тлумачення терміна “реальність” у соціально-філософському контексті (від лат. “realis” – речовий, дійсний) – це те, що існує. Вона є в-собі-буття (буття, абстраговане від рефлексованості). Реальність приписується всьому, що може виникнути, що існує, що є минушим. Питання про реальність (так само, як про буття і дійсність) зводиться до того, як ми цю реальність розуміємо. Відповідно до двох альтернативних підходів, раціональне розуміння реальності передбачає, що пізнання спрямовано на суще-в-собі, тобто раціональні трансцендентні (від лат. transcendens – той, що переступає, виходить за межі) пізнавальні та емоційно-трансцендентні акти (такі емоційно-рецептивні, як досвід, переживання, страждання, терпіння, зачеплюваність чим-небудь), у яких міститься “необхідність щось витримати, випробувати”, наприклад, пережити успіх, невдачу, ганьбу, славу, нецікавий захід тощо; емоційно-проспективні, такі як очікування, передчуття, готовність, які свідчать про реальність, що насувається на нас з майбутнього; емоційно-спонтанні акти (потяг, бажання, дія), які спрямовані на зміну майбутнього й породжують упевненість у реальності. Усі типи актів взаємопов'язані й характеризують реальність як цілісність. Водночас, соціальна реальність як множинність є буттям відносин, а не речей [12].

По-друге, соціальна дійсність є сукупністю умов суспільного життя, які виступають перед членами суспільства як надіндивідуальні, об'єктивні обставини їх існування. Саме тому й соціальну компетентність варто розглядати не тільки на рівні особистості, а і як ознаку соціальної групи (здатність приймати ефективні групові рішення, що сприяють максимізації її можливостей і забезпечують перспективи її розвитку, зміцнення соціального становища) та суспільства в цілому (готовність і здатність його інститутів та структур приймати ефективні рішення, що сприяють стабільності функціонування, динаміці розвитку, превенції стагнації й деградації суспільства). Підтвердження власної позиції знаходимо у

В. Келасьева та І. Первова. Додамо також, що, крім цієї ознаки соціальної компетентності, колективні дії є також і соціокультурною детермінантою її розвитку (досліджено нами раніше).

З огляду на тлумачення поняття “соціалізація” як процесу залучення індивіда до системи суспільних відносин, формування його суспільного досвіду, становлення й розвитку як цілісної особистості, який передбачає взаємодію людини із соціальним оточенням, що впливає на формування її певних соціальних якостей та ознак, на активне засвоєння й відтворення нею системи суспільних зв’язків С. Гончаренком [3, с. 433], стає зрозумілою позиція групи науковців, які соціальну компетентність розглядають як невід’ємну складову процесу соціалізації особистості та його якісну характеристику (С. Бахтєєва, С. Краснокутська, Л. Шабатура), соціалізованість (А. Мудрик), якісний ступінь соціалізованості (В. Шахрай), умовно достатній ступінь соціалізованості й інкультурованості (А. Флієр), результат соціального розвитку, ефективність якого залежить від взаємодії із соціальним середовищем (О. Заріпова), найвищий рівень освоєння соціальної дійсності (Г. Белицька, С. Гончаров, І. Зимня та ін.), показник успішності процесу соціалізації (Д. Єгоров), рівень соціалізації, мірило соціальної компетентності, соціальної успішності, здатності до самоактуалізації й самореалізації особистості (І. Черноусов) [18] та ін. Слід зазначити, що в науковій літературі спостерігаються спроби інтегрування понять і процесів професіоналізму та соціалізації, результатом яких стало виокремлення професійної соціалізації (вторинної соціалізації за С. Гончаренком), яка у праці А. Карельської визначається як процес входження індивіда в професійне середовище, засвоєння ним професійного досвіду, оволодіння стандартами й цінностями професійного співтовариства, процес активної реалізації індивідом моделей професійної поведінки, безперервного професійного саморозвитку та самовдосконалення [6]. Саме цей період соціалізації властивий слухачам системи післядипломної освіти, тому важливою є безперервність освіти, розвиток соціальної компетентності вчителів початкової школи як професіоналів, соціальних істот. Підтвердження власних думок знаходимо у Н. Бобрича. Він наголошує, що, відіграючи важливу роль як у житті окремої особистості, так і суспільства в цілому, розвиток соціальної компетентності є активним процесом, який триває протягом життя людини, розгортається послідовно відповідно до психофізіологічного розвитку особистості, у кожному віковому періоді набуваючи нових форм і результатів. Науковець наголошує на етапності формування соціальної компетентності, зокрема соціальній адаптації, соціальній ідентифікації, індивідуалізації та персоніфікації [1, с. 13].

У контексті зазначеного цікавою є позиція колективу авторів, які соціальну компетентність розглядають як необхідну складову філософської категорії “мистецтво жити”. Її сутність визначається як “особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистістю свого життя, що базується на глибинному знанні життя, розвиненій самосвідомості і володінні

системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання у здійсненні життя як індивідуально-особистісного життєвого проекту” [13]. Безперечно, такий погляд має підстави, адже соціальна компетентність як актуалізована соціальна компетенція визначається, зокрема, в соціальній педагогіці через “соціальні навички” (обов’язки), що дають змогу людині адекватно виконувати норми, правила життя в суспільстві (А. Мардахаєв), а їх розвинутість сприяє опануванню особистістю соціальними ролями.

Саме тому І. Чорноусов поняття “соціальна компетентність” тлумачить як “готовність та здатність людини формуватися та жити в соціальній взаємодії”, а її розвинутість пов’язує з досягненням життєвого успіху, адже вона передбачає гнучку соціальну поведінку, ефективність виконання людиною своїх соціальних ролей та є запорукою успішного функціонування в суспільстві [18]. Таким чином, грамотна гнучка поведінка відповідно до репертуару соціальних ролей забезпечує успіх не тільки в професійній діяльності, а й житті особистості.

Цілком зрозумілою є позиція зарубіжних дослідників соціальної компетентності, які акцентують на комплексі навичок, умінь, необхідних для успішної взаємодії в суспільстві та умов її прояву (основа системи уявлень про соціальну поведінку особистості, соціальну діяльність) (М. Argyle, D. Cotton, M.R. Goldfried, D. Meichenbaum), здатності досягнення власних цілей, підтримання гарних відносин з людьми в будь-якій ситуації (К. Рубин і Л. РоузКрэнор). Так, Б. Кремс виокремлює такі компоненти соціальної компетентності, як компетентність у вирішенні конфліктів, соціальна відповідальність, соціальне розуміння, соціальна вправність [9, с. 25], В. Ромек акцентує на можливості гнучко змінювати стратегію поведінки людини з урахуванням широкого (соціальні норми й умови) та вузького (особливості соціальної ситуації) контекстів її діяльності [11, с. 8].

Таким чином, цілком слушно соціальну компетентність визначають як “зонтичну конструкцію”, що охоплює мотивацію, соціальний інтелект, інтеракцію, комунікацію, соціальні інтереси, когнітивні процеси впровадження, впевненість у собі, співчуття, соціальне сприйняття, здатність давати моральну оцінку та інші, які об’єднуються в нову комплексну “надкомпетентність” [20].

Підтвердження наших думок знаходимо в С. Краснокутської, яка переконана, що повноцінним громадянином, членом спільноти людина відчуває себе тоді, коли відбувається взаємопроникнення, взаємозв’язок, взаємодія соціальних знань, соціально значущих здібностей і якостей, їх виявлення в процесі практичного застосування соціальних умінь у сферах діяльності.

Висновки. Отже, соціальна компетентність у цілому розглядається як загальне, збірне, інтегративне поняття, яке свідчить про рівень соціалізації людини, зокрема первинної (дитинство – для молодшого школяра) і вторинної, трудової (для вчителя) [3, с. 433], має ознаки, властиві широким сферам людської діяльності. Більше того, компетенція як соціальна норма освітньої підготовки (Н. Бібік), а відповідно і компетентність як реалізація

компетенцій, соціальна компетентність конструюються на основі видів діяльності (предметної, навчально-пізнавальної, соціальної та ін.) адекватно до віку, ціннісних орієнтацій, етичних, особистісних смислів, які впливають на світогляд, життєву позицію особистості. Саме тому для організації навчального післядипломного процесу необхідно чітко розробити критерії добору, структурування змісту навчання та розробки теоретико-методичних засад процесу оволодіння вчителями соціально орієнтованими особистісними знаннями, системою соціальних умінь і способів діяльності з урахуванням таких самих вимог до учня початкової школи. У свою чергу, вчитель має оволодіти вищезазначеною компетентністю підготовки молодших школярів. Підтвердження нашої думки знаходимо у Т. Байбари.

Наступні дослідження будуть присвячені подальшому аналізу сутності поняття “соціальна компетентність”.

Список використаної літератури

1. Бобрич Н. В. Соціальна компетентність як складова частина компетентнісного підходу / Н. В. Бобрич // Педагогічний пошук. – 2011. – С. 11–13.
2. Вази́на К. Я. Коллективная мыследеятельность – тип развивающего обучения : учеб. пособ. для слушат. ИПК / К. Я. Вази́на. – Горький, 1989. – 234 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – 2-ге вид., доп. і випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
4. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Зарубінська Ірина Борисівна. – Київ, 2011. – 505 с.
5. Казакова И. Р. Социально-педагогическая компетентность современного учителя / И. Р. Казакова // Социальная политика социального государства. – Нижний Новгород : НИСОЦ, 2002. – С. 474–477.
6. Карельська А. Формування професійно значущих якостей особистості майбутнього педагога / А. Карельська // Професійна освіта. – 2003. – № 3. – С. 22.
7. Краснокутская С. Н. Анализ состояния проблемы социальной компетентности в отечественной и зарубежной литературе [Электронный ресурс] / С. Н. Краснокутская // Сб. науч. трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия “Гуманитарные науки”. – Режим доступа: http://science.ncstu.ru/articles/hs/13/24.pdf/file_download.
8. Лактіонов О. М. Структурно-динамічна організація індивідуального досвіду : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / О.М. Лактіонов. – Київ, 2000. – 36 с.
9. Ляхова Н. В. Педагогическое обеспечение формирования социальной компетентности студентов педагогического ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Викторовна Ляхова. – Красноярск, 2008. – 159 с.
10. Масленникова В. Ш. Личная композиция социальных отношений / В. Ш. Масленникова // Современные концепции воспитания. – Ярославль, 2000. – С. 84–90.
11. Мачехина О. Н. Педагогические условия развития социальной компетентности старшеклассников: проектно-контекстный подход : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Н. Мачехина. – Москва, 2007. – 24 с.
12. Пигров К. Социальная философия : пропедевтический курс лекций для студентов гуманитарных специальностей [Электронный ресурс] / К. Пигров. – Режим доступа: http://sbiblio.com/biblio/archive/pigrov_social_philosophi/3.aspx.
13. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова. – Київ, 1996. – 792 с.

14. Сивкова Г. И. Социальная компетентность / Г. И. Сивкова // Вакансия. – 2001. – № 13. – С. 15.
15. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – Москва : Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
16. Слот В. Нидерландская модель социальной помощи детям, ориентированная на модель социальной компетенции / В. Слот, Х. Спанярд // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2000. – № 1. – С. 6–74.
17. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за ред. І. Д. Звереві. – Київ : Центр навчальної літератури, 2008. – С. 107–109.
18. Черноусов И. В. Формирование социальной компетентности личности – важная задача высшего профобразования / И. В. Черноусов // Вестник ТГУ. – 2007. – Вып. 6 (50). – С. 17–20.
19. Ulrich R. Diagnose und Therapie sozialer Störungen. Das Assertiveness / R. Ulrich, Muynck de R. Ulrich // Trainings-Programme ATP. – München : Pfeiffer, 1980.
20. Wellhofer P. R. Schlüsselqualifikation Sozialkompetenz / P. R. Wellhofer. – Stuttgart : Lucius&Lucius, 2004. – 222 s.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

Варецкая Е. В. Подходы к определению сущности понятия “социальная компетентность личности”

В статье показана актуальность развития социальной компетентности личности, определены основные подходы в суждениях относительно сущности понятия “социальная компетентность”, среди которых внимание сконцентрировано на содержательных линиях овладения социальным опытом, социализации, социальной адаптивности, исполнения социальных ролей, равновесия между общественными требованиями и возможностями личности, социального поведения, социальной действительности, искусства жить. Сделан вывод о социальной компетентности как общем, собирательном, интегративном понятии, свидетельствующем об уровне социализации человека и имеющем характеристики, свойственные широким сферам человеческой деятельности.

Ключевые слова: социальная компетентность личности, учитель начальной школы, социализация, профессиональная социализация, социальный опыт, социальные роли, социальная среда, образование в течение жизни.

Varetska O. The Concept of “Individual Social Competence”: Approaches to its Definition

The paper shows the significance of individual social competence, outlines the main approaches to its definition, the author thoroughly analyses such notions as social adaptability, performance of social roles, balance between social requirements and capabilities of the individual, social behavior, social reality and the art of living, socialization, professional socialization, mastery of social experience, which is based on subjective reflection of events, relationships with other people, stereotype and uniqueness, which together provide effective regulation of social aspects of life. It is noted that individual self-development and relationship regulation in the outside world in time continuum provide categorical space of individual experience with its components and functions.

The attention is focused on the fact of the importance of value orientation for the research and development of teachers’ social competence in postgraduate education. This individual value orientation on the future outcome in life is referred to as a framework for expertise, acquiring of a new social status in the complex environment of integration and competition between the elements of old and new experience.

It is concluded that social competence is a universal, composite, integrative concept that indicates the level of individual socialization and pervades broad areas of human activity.

Key words: individual social competence, primary school teachers, socialization, professional socialization, social experience, social roles, social environment, life-time education.

ОБҐРУНТУВАННЯ ЗМІСТУ ВАРІАТИВНОЇ ЧАСТИНИ СТАНДАРТУ ВИЩОЇ ФІЗКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНЬОГО ФІТНЕС-ТРЕНЕРА

У статті подано структуру варіативної частини галузевого стандарту вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра напрямку підготовки “Здоров’я людини” за професійним спрямуванням “фітнес-тренер”. Наведено систему спеціальних професійних компетентностей випускника ВНЗ та відповідні результати навчання. Встановлено перелік навчальних дисциплін самостійного вибору ВНЗ і вибору студентів. Зазначено процедури та критерії оцінювання якості підготовки бакалаврів з напрямку 6.010203 “Здоров’я людини”.

Ключові слова: вища освіта, бакалавр, професійне спрямування, спеціальні професійні компетентності.

В освітянському просторі триває процес становлення системи професійної підготовки фітнес-тренерів у вищій школі. Затверджено галузевий стандарт вищої освіти освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра галузі знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” напрямку підготовки 6.010203 “Здоров’я людини” (ГСВОУ ЗД 6.010203-13). Проте, розробка варіативної частини цього документа є прерогативою виключно вищих навчальних закладів. Її зміст залежить від матеріально-технічних, інтелектуальних ресурсів та специфіки регіону, де надаються освітні послуги. У зв’язку із цим у Національному університеті фізичного виховання і спорту України (НУФВСУ) було здійснено спробу обґрунтувати зміст варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми й засобів діагностики вищої освіти та вимог до державної атестації бакалавра зі здоров’я людини за професійним спрямуванням “фітнес-тренер”.

Під час розробки варіативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ), освітньо-професійної програми (ОПП) та засобів діагностики вищої освіти (ЗД) ми використовували структуру ГСВОУ ОКХ, ГСВОУ ОПП та ГСВОУ ЗД 6.010203-13, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України від 28.05.2013 р. № 618 [3]. В документі зазначено, що ОКХ відображає соціальне замовлення фахівця відповідно до регіональних потреб роботодавців, студентів і певних професійних спрямувань та включає систему спеціальних професійних компетентностей випускника ВНЗ. ОПП встановлює перелік навчальних дисциплін для формування спеціальних компетентностей фахівця. ЗД призначені для кількісного та якісного оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок, професійної компетентності осіб, які здобувають певний освітньо-кваліфікаційний рівень. Крім того, робота над обґрунтуванням нормативного документа передбачала вивчення специфіки роботи фітнес-тренера, його

психологічних особливостей та вимог роботодавців до професійної компетентності фітнес-тренера [2; 5; 6].

Мета статті – обґрунтувати та розробити зміст варіативної частини освітнього стандарту вищої фізкультурної освіти майбутнього фітнес-тренера.

Бакалавр здоров'я людини, який закінчив НУФВСУ за професійним спрямуванням “Фітнес і рекреація”, може обіймати такі первинні посади відповідно до професійних назв робіт: “Фітнес-тренер”; “Інструктор з аеробіки”; “Інструктор-методист тренажерного комплексу (залу)”; “Фахівець із організації дозвілля”; “Інструктор з оздоровчо-спортивного туризму (за видами туризму)”; “Вчитель фізичної культури” [4].

Система компетентностей бакалавра за професійним спрямуванням “фітнес-тренер” розподілені за функціями: дослідницько-аналітичною, технологічною, організаційною та управлінською. У статті ми наведемо перелік компетенцій щодо технологічної функції.

У межах технологічної функції до спеціальних професійних компетентностей фітнес-тренера зараховано:

1. Здатність до використання основ медичних знань у процесі професійної діяльності. Результатами навчання є: розуміння понять “донозологічний стан”, “хвороба” та знання загальних принципів діагностики, лікування, профілактики й догляду за хворими; знання законодавчих та організаційних основ функціонування закладів охорони здоров'я; знання деонтологічних аспектів роботи медичного персоналу; знання медичних аспектів охорони материнства й дитинства; знання провідних симптомів і синдромів серцево-судинних захворювань, захворювань органів дихання, травлення, сечової та статеві системи, ендокринної системи, уражень кровотворної системи, уражень центральної й периферійної нервової системи, захворювань опорно-рухового апарату; уявлення про доброякісні та злоякісні пухлини і їх клінічні прояви; знання основ медичного супроводу розвитку гострих гнійних захворювань; основ асептики та антисептики; особливостей перебігу післяопераційного періоду; основ епідеміології.

2. Здатність до використання знань про фактори ризику, напрями профілактики та реабілітації хронічних неінфекційних захворювань у процесі професійної діяльності. Це потребує знань класифікації хронічних неінфекційних захворювань, факторів ризику, напрямів профілактики та реабілітації.

3. Здатність до лікарсько-педагогічного контролю осіб, які займаються фітнесом, забезпечується переліком знань етапів первинного лікарського обстеження, а також поглиблених, додаткових, етапних, поточних та термінових лікарських спостережень; знання особливостей лікарсько-педагогічного контролю за особами різного віку; принципів допуску осіб різного віку до занять спортом і фітнесом, критеріїв розподілу на медичні групи; знань методів дослідження та принципів оцінювання фізичного стану осіб різної статі й віку, які займаються фітнесом; умінь візуально діаг-

ностувати функціональний стан опорно-рухового апарату; проводити антропометричні виміри, визначати частоту серцевих скорочень на сонній, променевої артерії та по верхівковому поштовху серця, вимірювати артеріальний тиск за методом Коробкова; умінь виконувати функціональні проби для оцінювання загальної фізичної працездатності, поточного функціонального стану організму; умінь аналізувати результати лікарсько-педагогічного обстеження.

4. Здатність використовувати знання з фізіології рухової активності людини в процесі програмування та проведення занять з оздоровчого фітнесу ґрунтується на знаннях фізіологічних механізмів впливу занять фізичними вправами на організм людини; фізіологічної класифікації фізичних вправ; фізіологічних механізмів анаеробної та аеробної фізичної працездатності; уявленнях про руховий стереотип та стадії формування рухового стереотипу; знаннях сучасних концепцій управління рухами людини; фізіологічних основ розвитку рухових якостей: силових і швидкісних якостей, гнучкості та витривалості; механізмів розвитку фізіологічних станів; фізіологічних основ рухової активності різних груп населення: дітей, підлітків, осіб зрілого та похилого віку, різної статі.

5. Здатність використовувати знання з медико-біологічних аспектів рухової активності в процесі програмування та проведення занять з оздоровчого фітнесу. Забезпечується уявленнями про механізми розвитку гіпертрофії скелетних м'язів; знаннями особливостей нейрогуморальної регуляції функціонування скелетних м'язів за умов спокою, стресу, під час рухової активності різної інтенсивності та в екстремальних умовах; знаннями про негативні суб'єктивні прояви при порушенні процесів регуляції під час інтенсивної рухової активності та в екстремальних умовах.

6. Здатність використовувати фундаментальні знання з теорії та методики спортивного тренування при вирішенні завдань у певному фаховому середовищі. Може бути забезпечена за наявності таких знань: знань теоретико-методичних основ та організаційної структури системи тренувального процесу дітей, підлітків і осіб зрілого віку; знань основ планування, педагогічного контролю та обліку навчально-тренувального процесу у роботі з особами різного віку; знань загальної методики розвитку швидкості, сили, витривалості, гнучкості та координації.

7. Здатність до застосування засобів і методів легкої атлетики у фізичному вихованні забезпечується: знаннями техніки та методики навчання видів легкої атлетики (спортивна ходьба, біг, стрибки, метання); уміннями демонструвати, навчати й будувати процес навчання техніці легкоатлетичних вправ; уміннями провести урок з легкої атлетики.

8. Здатність до організації та проведення спортивних і рухливих ігор у фізичному вихованні ґрунтується на знаннях теоретичних основ та методики викладання баскетболу, гандболу, настільного тенісу, волейболу, рухливих ігор (характеристика, структура гри, історія виникнення, правила гри, техніка, методика навчання, основи організації та проведення зма-

гань); умінні пояснити та правильно продемонструвати техніку виконання прийомів гри в баскетбол, волейбол, настільний теніс, гандбол; уміння організувати та проводити рухливі ігри для школярів молодших, середніх і старших класів.

9. Здатність до застосування засобів та методів гімнастики у фізичному вихованні забезпечується знаннями гімнастичної термінології; правил запису загальнорозвивальних вправ і вправ на знаряддях; характеристики, класифікації основних засобів гімнастики (стройові вправи, загальнорозвивальні вправи, вільні вправи, прикладні види гімнастичних вправ, стрибки, вправи на знаряддях, акробатичні вправи, вправи з художньої гімнастики); володінням навичками страхування та допомоги під час виконання різноманітних складних координаційних вправ без предметів, на гімнастичному знарядді та обладнанні; умінням демонструвати, навчати й будувати процес навчання техніці гімнастичних вправ.

10. Здатність до організації та проведення процесу фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах потребує знань засобів, методів та форм занять у фізичному вихованні школярів; знань методики проведення уроків фізичної культури в молодших, середніх і старших класах; умінь організувати та проводити заняття з фізичного виховання в навчальному закладі; умінь формувати мотивацію школярів до здорового способу життя; умінь провести розгорнутий педагогічний аналіз уроку, скласти графік зайнятості та показників ЧСС на уроці фізичного виховання; знань основ планування навчального процесу в загальноосвітніх школах та вмінь скласти робочу документацію (план-конспект уроку з фізичного виховання, поурочного робочого плану).

11. Здатність до професійного зростання та досягнення педагогічної майстерності. Забезпечується знаннями норм професійно-педагогічної етики й особливостей педагогічної техніки; знаннями структури та функцій педагогічного спілкування, стилів педагогічного керівництва й поведінки в конфлікті; вміннями використовувати в практичній діяльності професійні якості; знаннями про соціальні, психологічні та педагогічні складові педагогічної майстерності та шляхи формування педагогічної майстерності; володіннями організаційними, конструктивними, комунікативними, перцептивними, дидактичними, гностичними вміннями й навичками в процесі фізичного виховання.

Для формування спеціальних компетентностей у варіативній частині освітньо-професійної програми запропоновано перелік відповідних дисциплін самостійного вибору НУФВСУ. Варіативна частина ОПП включає такі цикли дисциплін і практик: соціально-гуманітарної підготовки (СГП); фундаментальної, природничо-наукової та загальноекономічної підготовки (ФПНЗЕП); професійної і практичної підготовки (ППП). До дисциплін самостійного вибору навчального закладу нами віднесено: “Хронічні неінфекційні захворювання: фактори ризику, напрями профілактики та реабілітації”; “Фізіологія рухової активності”; “Медико-біологічні аспекти рухової

активності”; “Основи медичних знань”; “Спортивна медицина”; “Біомеханіка”; “Інформатика та інформаційні технології”; “Онтокінезіологія”; “Основні засоби фізичного виховання у навчальних закладах”; “Педагогічна майстерність”; “Педагогічна практика”; “Основи теорії підготовки спортсменів”; “Історія спортивного та олімпійського руху”; “Українська мова (за професійним спрямуванням)”; “Іноземна мова”; “Правознавство”.

До дисциплін вільного вибору студента нами зараховано такі: “Ознайомча практика (за професійним спрямуванням)”; “Рекреаційні технології”; “Фітнес-технології”.

У розділі варіативної частини засобів діагностики вищої освіти та вимог до державної атестації випускника НУФВСУ – бакалавра зі здоров’я людини за професійним спрямуванням “фітнес-тренер” зазначено, що до нормативних форм державної атестації належить: складання комплексного державного екзамену з дисциплін професійної підготовки або виконання та захист дипломної роботи. При цьому право здійснювати підготовку й захист дипломної роботи надається не більше ніж 10% від загальної кількості випускників за напрямом підготовки. Результати оцінювання якості підготовки бакалавра зі здоров’я людини повинні довести, що випускник: має концептуальні знання, здобуті у процесі навчання та практичної діяльності, включаючи основи знань сучасних досягнень науки про здоров’я, здоровий спосіб життя та рухову активність людини; вміє розв’язувати складні та непередбачувані завдання і проблеми у сфері збереження й зміцнення здоров’я людини, що вимагає самостійного збирання та інтерпретації інформації, вибір методів і засобів вирішення, застосування інноваційних підходів.

Висновки. Варіативна частина освітньо-кваліфікаційної характеристики дає змогу: визначити цілі й зміст підготовки бакалаврів за професійним спрямуванням “фітнес-тренер”; конкретизувати результати навчання фітнес-тренерів, визначити первинні посади випускників ВНЗ та умови їх використання; визначити зміст навчання в системі перепідготовки й підвищення кваліфікації; сприятиме професійній орієнтації та визначенню критеріїв професійного відбору, атестації осіб, які закінчили навчання в Національному університеті фізичного виховання і спорту України.

У перспективі планується розробка теоретичних та методичних засад професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищих навчальних закладах.

Список використаної літератури

1. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика. Освітньо-професійна програма підготовки. Засоби діагностики якості вищої освіти бакалавра галузі знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” напряму підготовки 6.010203 “Здоров’я людини”. – Київ : Олімпійська література, 2013. – 60 с.

2. Дутчак М. В. Теоретичне обґрунтування кваліфікаційної характеристики фітнес-тренера / М. В. Дутчак, М. М. Василенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2013. – № 2. – С. 17–22.

3. Про затвердження і введення в дію складових галузевих стандартів вищої освіти із галузі знань 0102 “Фізичне виховання, спорт і здоров’я людини” освітньо-

кваліфікаційного рівня “бакалавр” з напрямку підготовки 6.010203 “Здоров’я людини” : Наказ Міністерства освіти і науки України від 28.05.2013 р. № 618.

4. Національний класифікатор України ДК 003:2010 “Класифікатор професій” : Наказ Держспоживстандарту України від 28.07.2010 р. № 327 (із змінами і доповненнями).

5. Association of American college and Universities [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aacu.org>.

6. Universitat Salzburg [Electronic resource]. – Mode of access: www.uni-salzburg.at/spo/healthandfitness.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.

Василенко М. Н. Обоснование содержания вариативной части стандарта высшего физического образования будущего фитнес-тренера

В статье представлена структура вариативной части отраслевого стандарта высшего образования образовательного-квалификационного уровня бакалавра направления подготовки “Здоровье человека” по профессиональному направлению “фитнес-тренер”. Приведена система специальных профессиональных компетентностей выпускника вуза и соответствующие результаты обучения. Установлен перечень учебных дисциплин самостоятельного выбора вуза и выбора студентов. Указаны процедуры и критерии оценки качества подготовки бакалавров по направлению 6.010203 “Здоровье человека”.

Ключевые слова: *высшее образование, бакалавр, профессиональное направление, специальные профессиональные компетентности.*

Vasilenko M. Justification of the Variable Part of the Content of the Standard of Higher Education of the Future Fitness Trainer

The article presents structure of the variable part of education standards of education and qualification of Bachelor specialty “Human Health” for professional purposes “fitness trainer”. Educational qualification reflects the characteristics of professional social order according to regional needs of employers, students and some professional aspirations and includes a system of specialized competences a graduate student. Educational and vocational program establishes a list of subjects to form a special professional competences. Diagnostic tools are designed for quantitative and qualitative evaluation of the formation of knowledge and skills and professional competence of persons who acquire a certain education level.

Shows the system of special professional competence of graduates and their corresponding learning outcomes. Highlight features that should make future fitness trainers: research and analytical, technological, organizational and managerial functions.

Established a list of subjects self-selection of higher educational institution: “Chronic non-communicable diseases: the risk factors, prevention and rehabilitation of areas”; “Physiology of physical activity”; “Medical and biological aspects of physical activity”; “Basics of medical knowledge”; “Sports Medicine”; “Biomechanics”; “Computer and Information Technology”; “Ontokineziolohiya”; “The basic facilities of physical education in schools”; “Pedagogical skill”; “Pedagogical practice”; “The basic of the theory of training of athletes”; “The history of sport and the Olympic movement”; “Ukrainian language”; “Foreign Language”; “Science of law”. Discipline student free choice we include the following: “Introductory Practice”; “Recreation-Technology”; “Fitness-technology.” Specifies the procedures and criteria for assessing the quality of bachelors in 6.010203 “Human Health.”

Key words: *higher education, bachelor, professional focus, special professional competence.*

ЕМОЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті проаналізовано сучасні підходи до трактування поняття “компетентність”, зокрема, зосереджено увагу на емоційній грамотності педагога як складовій його професійної компетентності. Розглянуто структуру та функції педагогічного спілкування як соціально-психологічного процесу. Подано типологію існуючих стилів професійно-педагогічного спілкування та їх характеристики.

Ключові слова: компетентність, педагог, емоційна грамотність, педагогічне спілкування.

Ідея взаємозв'язку й взаємозумовленості в навчальному процесі емоційних і інтелектуальних чинників стає дедалі актуальнішою. Ті перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, призводять не тільки до зростання рівня освіти, а й до зміни її функції. Перенесення акцентів із системи знань на особистість вихованця, розвиток його духовних і моральних здібностей орієнтує на єдність “афекту та інтелекту”, зумовлює потребу в педагогічних кадрах, здатних створювати умови для саморозвитку, самореалізації особистості.

Завдання сучасних вищих навчальних закладів – формування не тільки професійної, а й загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості.

Вихідними для більшості відповідних досліджень установ, організацій та фахівців, що працюють у цьому напрямі, є такі: формування компетентностей як результат взаємодії значної кількості різноманітних чинників; сучасне життя потребує набуття людиною одночасно певного набору, комплексу компетентностей, які називаються ключовими; вибір найважливіших загальних компетентностей, що називаються ключовими, має відбуватися на фундаментальному рівні, враховуючи актуальні світоглядні ідеї щодо суспільства й індивідуума та їх взаємодії; має бути врахований також вплив культурного й інших контекстів того чи іншого суспільства, країни; на відбір та ідентифікацію ключових компетентностей впливають і суб'єктивні чинники, пов'язані із самою особистістю: вік, стать, соціальний статус тощо.

Під поняттям “компетентнісний підхід” розуміють спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток ключових і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегративною характеристикою особистості. Така характеристика має бути сформована в процесі навчання та містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості [2; 5].

У педагогічній літературі професійну компетентність розглядають як володіння знаннями, вміннями та нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну

професійну діяльність відповідно до еталонів і норм. Виходячи із цих позицій, професійна компетентність особистості є системою знань, умінь, особистісних якостей, адекватною структурі та змісту її діяльності [1; 2; 3].

Мета статті – розкрити сутність поняття “емоційна грамотність” педагога; з’ясувати структуру та функції педагогічного спілкування як соціально-психологічного процесу; охарактеризувати існуючі стилі професійно-педагогічного спілкування.

Необхідність виховання емоційної культури педагога зумовлена значенням емоцій у житті людини. Загальноновизнаним є той факт, що емоції включені до всіх психічних процесів і станів людини, вони супроводжують будь-які прояви її активності. Широкий спектр емоцій (оцінна, мотиваційна, мобілізаційна, стабілізаційна, діагностична, моральна, регуляторна, адаптаційна тощо) вказує на значні можливості емоційного чинника [4].

Емоції виступають сполучною ланкою між інтелектуальним, моральним і духовним становленням особистості. Свідченням підвищеного інтересу дослідників до емоцій є виникнення поняття “емоційний інтелект”, котре включає такі здібності: 1) розпізнавання власних емоцій; 2) володіння емоціями; 3) самомотивація; 4) розуміння емоцій інших людей [4; 5]. Отже, можемо стверджувати, що поняття “емоційний інтелект” передбачає повну “емоційну грамотність”, тобто спрямовує на підвищення емоційної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу.

Емоції відіграють важливу роль у взаємодії учасників навчально-виховного процесу, для якої необхідна “емоційна грамотність”. Її відсутність призводить до конфліктів, неефективної або руйнівної взаємодії. Від того, якою буде взаємодія студентів в емоційному плані, залежить результативність навчально-виховного процесу. Якщо педагог у настрої, то й навчально-виховна робота проходить цікаво. Поганий настрій породжує в більшості страх, скутість думки, прагнення триматися подалі від такого викладача.

Існують різні підходи до визначення цього феномена.

Так, О. Сухомлинська [6] розглядає емоційну культуру педагога як обов’язковий компонент його професійної культури. Емоційна культура педагога, на його думку, складається з культури відчуттів і сприйняття; культури слова та емоційних станів; емоційної сприйнятливості світоглядних і моральних ідей, принципів, істин. Чим тонше відчуття й сприйняття, чим більше бачить і чує людина в навколишньому світі відтінків, тонів, напівтонів, тим глибше виражається емоційна оцінка фактів, предметів, явищ, тим ширший емоційний діапазон, що характеризує духовну культуру людини.

Підкреслимо, що без такої культури неможливо виховати гармонійну особистість: “Від культури слова до емоційного розвитку, від емоційного розвитку до культури моральних почуттів і моральних відносин – такий шлях до гармонії знань і моральності” [6].

Отже, під емоційною грамотністю розуміємо своєрідний сплав знань, відчуттів, емоцій, ідей, які дають змогу людині розуміти, сприймати навколишній світ у всьому його духовному й матеріальному багатстві, знаходити в собі кращі, благородні почуття та передавати їх вихованцям, спо-

нукати їх до самовдосконалення, формувати повагу до людей, до духовних надбань суспільства.

Емоції впливають на процес гуманізації педагогічного спілкування (професійне спілкування викладача/вихователя зі студентами в різних умовах життєдіяльності, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату) [6]. Педагогічне спілкування як соціально-психологічний процес характеризується такими функціями: 1) пізнання особистості; 2) обмін інформацією; 3) організація діяльності; 4) обмін ролями; 5) співпереживання; 6) самоствердження.

Структура процесу професійно-педагогічного спілкування складається з:

- 1) моделювання педагогом спілкування з групою, яке має відбутись (прогностичний етап);
- 2) організація спілкування в момент початкової взаємодії (“комунікативна атака”);
- 3) управління спілкуванням у процесі педагогічної діяльності;
- 4) аналізу спілкування, проектування наступної діяльності.

Дослідники виробили своєрідну типологію стилів спілкування, в основу якої поклали характеристики таких восьми особистісних параметрів: схильності до лідерства, впевненості в собі, вимогливості до інших, негативізму, покірності (поступливості), залежності (потреби в підтримці іншими), доступності зовнішнім впливам, чуйності. Відповідно до характеру поєднання зазначених властивостей виділено такі стилі спілкування:

1. *Довірчо-діалогічний* – характеризується активністю педагога, його контактністю, високою ефективністю спілкування, здатністю спиратись на позитивний потенціал особистості, доброзичливою вимогливістю, довірою, відкритістю й щирістю, безкорисливою чуйністю, прагненням до взаєморозуміння та співробітництва, високою імпровізаційністю, відкритістю інноваціям, готовністю до дискутування, прагненням до самовдосконалення, адекватною самооцінкою, розвиненим почуттям гумору.

2. *Альтруїстичний* – характерний для педагогів, відданих своїй професії, які присвячують цій діяльності всі інші сторони життя. Це стиль “поневолення з добрими намірами”, жертвності в поєднанні з байдужістю до себе як до особистості. Таким педагогам притаманні низька рефлексія, відсутність дійового прагнення до самовдосконалення, зростання.

3. *Конформний* – характеризує педагога, схильного до поступливості, залежності від інших, поверхового, безконфліктного спілкування, пасивного реагування на зміни ситуації, відсутності прагнення зрозуміти вихованців, формальної доброзичливості, що виявляється у внутрішній байдужості, підвищеній тривожності, орієнтації на репродуктивну діяльність, дотримання стандартів, недостатньої вимогливості та ініціативності, низької самооцінки.

4. *Пасивно-індиферентний* – такий стиль притаманний педагогові, який виявляє відстороненість, закритість у спілкуванні, стриманість у виявах власного ставлення до студентів, орієнтацію на поверхове рольове

спілкування, відсутність потреб в емоційному контакті, відлюдкуватість, низьку сенситивність до станів інших людей, завищену самооцінку.

5. *Рефлексивно-маніпулятивний* – характерний для педагога з егоцентричною спрямованістю, схильністю до лідерства, впевненого в собі, здатного до негативізму. Він підкреслено вимогливий, має розвинені комунікативні здібності, вміє використовувати їх з метою прихованого управління іншими. Відзначається високою, подекуди завищеною, самооцінкою, незалежністю.

6. *Авторитарно-монологічний* – характеризується прагненням педагога до домінування, лідерства, незалежності. Такий педагог застосовує переважно дисциплінарні заходи, ігнорує позицію студента, виявляє нетерпимість до заперечень і помилок. У нього відсутній педагогічний такт, наявні висока агресивність, суб'єктивізм в оцінках, орієнтація на репродуктивну діяльність, стереотипізацію впливів. Відзначається сензитивністю й рефлексією, має високу, часто завищену, самооцінку.

7. *Конфліктний* – характеризується неприйняттям педагогом своєї професійної ролі, роздратованим ставленням. Такий педагог прагне звести педагогічне спілкування до мінімуму, а коли це йому не вдається, виявляє агресивність. Його відрізняє висока вимогливість до інших при одночасній нездатності бути лідером. Притаманні низька чуйність, недоступність впливам оточення, інфантильність, низька самооцінка, слабкий самоконтроль.

Складовою емоційної культури є педагогічний такт. Це моральна категорія, яка допомагає регулювати відносини між педагогом і тим, хто навчається. Тактовна поведінка вимагає, щоб у найскладніших ситуаціях зберігалась повага до людини. Педагогічний такт виявляється у врівноваженості поведінки, витримці, самовладанні, що поєднуються з безпосередністю в спілкуванні, довірою до особистості [7].

Забезпечення правильного стилю спілкування, дотримання педагогічного такту вимагають від педагога розвинених комунікативних умінь. Важливими складовими комунікативних умінь є:

- володіння соціальною перцепцією, вмінням “читати з обличчя”;
- розуміння (а не просто бачення), адекватне моделювання особистості вихованця;
- встановлення й підтримування мовленнєвого контакту, вживання доступної, зрозумілої, грамотної, образної, багатобарвної лексики з використанням різної тональності, голосності, ритмічності;
- вміння організовувати співробітництво, підтримувати контакт, стимулювати бажання спілкуватись.

Висновки. Емоційна культура передбачає володіння педагогом прийомами організації власної поведінки й впливу на тих, хто навчається. Педагог повинен вміти створити сприятливі умови для переживання студентом емоційного благополуччя, вміння адекватно оцінювати рівень сформованості власних умінь та здібностей, володіти мімічною та пантомімічною виразністю, налагоджувати контакт з аудиторією, підтримувати її увагу, інтерес тощо. Педагог повинен не тільки вміти володіти своїми почуттями, а й прогнозувати певний емоційний настрій того, хто навчається.

Тому, розробляючи освітньо-виховні технології, необхідно звернути увагу на те, щоб вони були однаковою мірою звернені і до вихованця, і до педагога, їхніх особливостей і схильностей. Провідне місце в побудові освітньо-виховних технологій особистісного спрямування належить взаємодії, під час якої кожний з її учасників реалізує свою людяність, індивідуальність та неповторність.

Список використаної літератури

1. Овчарук О. В. Ключові компетентності: європейське бачення / О.В. Овчарук // Управління освітою. – 2008. – Серпень. – Спецвипуск. – С. 6–9.
2. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / Олена Пометун // Рідна школа. – 2009. – № 1. – С. 65–69.
3. Семиченко В.А. Теоретичні та методичні основи професійного самовиховання студентів вузу : навч.-метод. посіб. / В. А. Семиченко. – Хмельницький, 2010. – 254 с.
4. Лазурский А. Ф. Очерк науки о характерах / А. Ф. Лазурский. – Москва : Наука, 1999. – 271 с.
5. Симонов П. В. Эмоции и воспитание / П. В. Симонов // Вопросы философии. – 2007. – № 5. – С. 36–38.
6. Сухомлинська О. В. Виховання як соціальний процес: особливості сучасних трансформаційних змін / О. В. Сухомлинська // Педагогічні науки. – Херсон : Херсон. держ. ун-т, 2003. – Вип. 35. – 372 с.
7. Бех І. Д. Цінності як ядро особистості / І. Д. Бех // Цінності освіти і виховання : наук.-метод. зб. / за заг. ред. О. В. Сухомлинської. – Київ, 2005.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.

Воскобойник Т. А. Эмоциональная грамотность педагога как составляющая его профессиональной компетентности

В статье проанализированы современные трактовки понятия “компетентность”, в частности сосредоточено внимание на эмоциональной грамотности педагога как составляющей его профессиональной компетентности.

Ключевые слова: компетентность, педагог, эмоциональная грамотность, педагогическое общение.

Voskoboynik T. Emotional Literacy of Teacher as Constituent of His Professional Competence

Modern interpretations of concept “competence” are analysed in the article, attention on emotional literacy of teacher is in particular concentrated as to the constituent of his professional competence.

The idea of intercommunication and interconditionality in the educational process of emotional and intellectual factors becomes all more actual. Those transformations which take place in modern society result not only in growth of level of education but also to the change of its function.

Under a concept kompetentnisniy approach is understood orientation of educational process on forming and development of key and subject kompetentnostey personality. The result of such process will be forming of general competence of man, which is the aggregate of key kompetentnostey, integrativnoy description of personality.

Emotions play an important role in co-operation of participants educational-educate to the process, which “emotional literacy is needed for”. Its absence results in conflicts, ineffective or destructive co-operation.

Consequently, under emotional literacy understand the alloy of knowledges, feelings, emotions, ideas which allow a man to understand the family, to perceive the surrounding world in everything him spiritual and financial wealth, to find in itself the best, noble senses and to pass to their pupils, induce them to self-perfection.

Key words: competence, teacher, emotional literacy, pedagogical intercourse.

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ ПАКЕТІВ У ВИВЧЕННІ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНИХ РІВНЯНЬ

У статті обґрунтовано необхідність створення методичної системи навчання студентів використання комп'ютерних математичних пакетів для формування нових знань, оцінювання якості знань та вмінь для їх подальшого використання. Застосування комп'ютерних математичних пакетів сприяє реалізації компетентнісного підходу в навчанні диференціальних рівнянь. Розроблено фрагмент заняття з використанням математичного пакета Matha. Зроблено висновок про доцільність використання систем комп'ютерної математики у процесі навчання диференціальних рівнянь на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентнісний підхід, системи комп'ютерної математики, диференціальне рівняння.

Сучасні інформаційні й телекомунікаційні технології суттєво змінили всі сторони людського буття, особливо у сфері розумової праці. Сьогодні кваліфікованого фахівця складно уявити без уміння користуватися мережею Інтернет для одержання та обміну інформацією, комп'ютерними й телекомунікаційними технологіями у своїй професійній діяльності.

Процес інформатизації системи освіти висуває нові вимоги до майбутніх спеціалістів у напрямі підвищення компетентності, що є однією з основних цілей навчання у вищому навчальному закладі, в інтелектуальній, суспільній, економічній, комунікаційній, інформаційній та інших галузях діяльності. Зростає значущість інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста. Вона розглядається у взаємозв'язку з категоріями “комп'ютерна грамотність”, “інформаційна культура”, які відображають рівень розвитку особистості в сучасному суспільстві.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної системи освіти одним з перспективних напрямів розвитку й модернізації вищої школи є інформатизація, яка передбачає розробку та впровадження в педагогічну практику сучасних інформаційних і телекомунікаційних засобів, а також передових технологій навчання. Усе це співвідноситься з використанням програмного забезпечення навчальних курсів, які викладаються у вищій школі з позиції компетентнісного підходу. Під впливом упровадження інформаційних технологій у навчальний процес вищої школи перебувають усі предметні галузі людської діяльності, оскільки широке впровадження та постійне використання технологій стає методологічною основою домінування прикладного компонента математичної освіти.

Одним із головних завдань, що висувається перед вищою школою, є підвищення якості математичної підготовки студентів з урахуванням сучасних напрямів розвитку та використання інформаційних технологій у ВНЗ. У сучасному світі чітко окреслилась тенденція використання ком-

п'ютера як засобу вивчення окремих наукових дисциплін. У галузі проведення математичних досліджень високого рівня є створення інтегрованих математичних систем, які використовуються з метою максимального спрощення для користувача комп'ютерної реалізації математичних алгоритмів та методів.

Одним із важливих завдань педагогіки на сьогодні є накопичення та аналіз прикладів різних технологій і знаходження способів використання засобів навчання в навчальному процесі таким чином, щоб надати заняттям ознак технологічності. Накопичення такої інформації дасть змогу не лише досліджувати ці приклади як педагогічні явища, тобто передовий досвід, а й вивести основні закономірності функціонування та розвитку технологій, сформулювати принципи й послідовність їх розробки, а також створити механізми впровадження та масового використання. При цьому традиційна система освіти має суперечності, з одного боку, значний обсяг професійної та загальнокультурної інформації, необхідної майбутньому фахівцю для професійної діяльності в конкретній галузі, а з іншого – обмеженість часу, що відводиться на здобуття вищої освіти.

Одним із шляхів подолання існуючих суперечностей є впровадження на різних за змістом та організацією навчальних і позанавчальних заняттях інформаційних технологій, які повинні проводитись у комплексі з розробкою відповідного методичного забезпечення.

Таким чином, виникає необхідність створення методичної системи навчання студентів використання математичних пакетів, яка б дала змогу формувати нові знання, оцінювати якість знань та вмінь для їх подальшого використання при вивченні суміжних курсів.

Математичний пакет у педагогіці є дидактичним засобом навчання, який за наявності відповідної методики викладання дає змогу оптимізувати навчальний процес.

В інформації математичний пакет – це інформаційна технологія, призначена для автоматизації розв'язання математичних задач у різних галузях науки, техніки та освіти, що інтегрує у собі сучасний інтерфейс користувача, аналітичні й чисельні методи розв'язання математичних задач, засоби візуалізації результатів обчислень.

Однією з головних переваг математичних пакетів є можливість досліджувати складні математичні задачі, оскільки громіздкі математичні обчислення будуть виконані системою комп'ютерної математики. За такого підходу студенти виробляють стійкі практичні навички проведення математичних міркувань, позбавляються численних рутинних перетворень, що дає змогу збільшити кількість задач на самостійне розв'язання.

Дослідженням особливостей навчальної діяльності студентів присвятили свої праці А. М. Алексюк, І. Д. Багаєва, Є. С. Барбіна, І. М. Богданова, М. М. Букач, Н. В. Гузій, В. В. Горбенко, Л. К. Гребенкіна, В. М. Гриньова, Б. А. Дьяченко, І. Ф. Ісаєв, Н. В. Кузьміна, В. А. Міжериков, І. П. Підласий,

О. М. Пехота, О. П. Рудницька, В. Я. Синенко, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, А. М. Столяренко, І. Ф. Харламов та ін.

Проблемам формування математичних знань, навичок і умінь студентів присвячено дослідження М. І. Бурди, К. В. Власенко, В. І. Клочка, Т. В. Крилової, М. В. Метельського, В. Г. Моторіної, З. І. Слєпкань та ін.

Сучасні педагогічні технології та проблеми їх упровадження у навчальний процес вищої школи досліджували А. О. Андрущак, М. М. Башмаков, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, І. В. Роберт, Г. К. Селевко, В. Д. Симоненко, М. М. Скаткін, О. І. Скафа, І. С. Якиманська та ін.

Різні аспекти проблем навчання диференціальних рівнянь розкрито в працях З. В. Бондаренко, В. І. Клочка, Г. О. Михаліна, М. І. Шкіля.

Теоретичні й методичні засади застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі висвітлено в працях В. Г. Болтянського, М. І. Жалдака, В. П. Зінченка, Т. П. Кобильника, К. К. Коліна, Е. І. Кузнецова, М. П. Лапчика, Ю. І. Машбиця, Н. В. Морзе, О. О. Ракітіної, С. О. Семерікова, В. Ф. Сухіної, Н. Ф. Талізінної та ін.

Дослідження комплексу проблем, пов'язаних з ІТН математики, започатковано у працях М. І. Бурди, М. І. Жалдака, В. І. Клочка, Т. В. Крилової, Г. О. Михаліна, Ю. В. Триуса та ін.

Прикладна математика є однією з перспективних навчальних галузей, у якій застосування інформаційних технологій є найбільш перспективним. Одна з таких математичних дисциплін – “Диференціальні рівняння”.

У курсі “Диференціальні рівняння” комп'ютерні математичні пакети мають низку особливостей, до яких можна віднести такі, як можливість глибоко проникати у суть досліджуваних процесів та явищ; численність зображувальних прийомів, їх виразність, насиченість; відсутність просторових та часових обмежень.

Використання комп'ютерних математичних пакетів сприяє реалізації компетентісного підходу у вивченні курсу “Диференціальні рівняння”. За допомогою цих пакетів стає можливим відображати більше число фундаментальних і наукових досягнень у галузі природознавства, сформувати знання про загальнонаукові методи пізнання та про методи дослідження модельних задач. Використання систем комп'ютерної математики у вивченні диференціальних рівнянь сприяє формуванню умінь інтерпретації та аналізу результатів діяльності, користування базами й банками даних, використання комп'ютера, що належить до інформаційної компетентності студента.

Використання цих пакетів визначає також системність навчання, формуючи якісні знання, що відображають наявність у свідомості студентів структурних зв'язків, адекватних існуючим, як внутріпредметних, так і міжпредметних зв'язків.

У процесуальному плані комп'ютерні пакети роблять можливим використання різних форм і методів, за яких активізується пізнавальна діяльність студентів.

Використання інтегрованих математичних пакетів у курсі диференціальних рівнянь дає змогу розглянути велику кількість прикладів застосування математики в різних галузях наукового знання, у тому числі в електродинаміці, сейсмології, астрофізиці, економіці, хімії, фізиці тощо, розгляд яких без їх використання був би неможливий у зв'язку із складністю розглядуваних об'єктів та обмеженістю навчального часу.

Навчальний матеріал, що викладається за допомогою СКМ, його ілюстративність і практична значущість сприяє активізації навчання, тісно пов'язаного з формуванням стійкого пізнавального інтересу і в подальшому.

Професійна спрямованість навчання, що має особливе значення у реалізації компетентнісного підходу при вивченні диференціальних рівнянь, виражається у формуванні в студентів-математиків професійно значущих умінь і навичок, до яких належать: уміння аналізувати роль і ступінь впливу різноманітних чинників і умов на характер досліджуваних властивостей процесів і явищ; уміння самостійно формулювати коректні (умовно коректні) математичні як модельні постановки задач, так і конкретних процесів та явищ; уміння інтерпретувати експериментально отримані дані, подані у вигляді таблиць графіків, діаграм; уміння самостійно використовувати сучасні комп'ютерні технології у розв'язанні задач, що приводять до різних типів диференціальних рівнянь.

Із використанням СКМ у процесі навчання диференціальних рівнянь реалізується творчість та ініціатива студентів у поєднанні з педагогічним керівництвом, здійснюється зміщення акценту з формального відтворення у бік активного, креативного навчання. Використання таких програмних продуктів має здійснюватись у комплексі як з традиційними друкованими навчальними, навчально-методичними посібниками, методичними рекомендаціями, так і з новітніми мультимедійними засобами.

Як відомо, сучасна дидактика вищої школи включає ряд принципів: забезпечення єдності наукової та навчальної діяльності, професійної спрямованості, проблемності, емоційності, професійної мобільності. Процес трансформації принципів навчання є цілком природним, оскільки дидактичні принципи постійно оновлюються. Саме правильне використання СКМ при вивченні диференціальних рівнянь допомагає реалізувати всі зазначені принципи.

Суттєвою ознакою СКМ є виконання функцій навчання. Її застосування реалізує основні дидактичні функції:

- 1) компенсаторність – полегшення процесу навчання, зменшення часових затрат та сил викладачами та студентами;
- 2) інформативність – передача необхідної для навчання інформаційного матеріалу;
- 3) інтегративність – розгляд досліджуваного об'єкта або явища частинами та в цілому;
- 4) інструментальність – безпечне та раціональне забезпечення певних видів діяльності студентів та викладача.

Ураховуючи вищезазначене та використовуючи класифікацію М. Н. Скаткіна [4] та І. Я. Лернера [3] за характером діяльності, можна зробити висновок, що використання СКМ у процесі навчання диференціальних рівнянь є дослідницьким і частково-пошуковим методами, що дають змогу здійснювати сучасний підхід до навчання студентів з погляду компетентнісного підходу, який:

1) має за основу дослідницький характер діяльності студентів, який дає змогу всебічно досліджувати невідомі властивості реальних процесів чи таких, що до них наближені, виділити закономірності та сформулювати узагальнене твердження на основі власних спостережень, що сприяє розвитку творчого, критичного та незалежного мислення;

2) дає змогу студентам зосередитись на розв'язанні прикладних задач;

3) формує у студентів необхідний рівень знань, умінь аналізувати, порівнювати, узагальнювати, обробляти наявну інформацію, пов'язувати її з досліджуваними питаннями, таким чином формуючи математичну та інформаційну компетентності;

4) навчає оперативно, з урахуванням поточних задач, знаходити необхідну інформацію та ефективні шляхи розв'язання;

5) сприяє виробленню навичок та умінь самоосвіти.

Цей підхід відзначається високим рівнем розумової діяльності студентів – творчим, який у поєднанні із застосуванням одержаної інформації на практиці приводить до відповідного рівня засвоєння знань. У студентів формуються знання-уміння, які дають змогу одержану навчальну інформацію використовувати у практичній діяльності, і знання-трансформації, за допомогою яких одержані раніше знання перенести на розв'язання нових задач чи проблем, що відображає високий рівень компетентності. При цьому сутність навчання полягає в активному пошуку та відкритті студентами нових знань.

Головна мета такого підходу полягає в тому, щоб на його основі процес навчання цієї дисципліни був якомога продуктивнішим, щоб студент став активним суб'єктом цього процесу, дослідником, здатним самостійно та творчо вирішувати широке коло наукових і професійних завдань, а викладач перейшов від монологічної форми навчального процесу до нових форм, що забезпечують створення умов для самостійного наукового пошуку, для розвитку здібностей до подальшого самовдосконалення.

Для досягнення високого рівня засвоєння знань, оволодіння необхідним прикладним математичним апаратом з використанням систем комп'ютерної математики доцільним є впровадження у курс диференціальних рівнянь практичних робіт з використанням ІКТ. Проведення таких практичних робіт доцільно здійснювати після вивчення кожного модуля навчального курсу. Варіант попереднього проведення можливий за умови, що мета його – створення дослідно-експериментального образу подальшого теоретичного матеріалу.

До розв'язання прикладних задач студенти приступають вже за наявності певних навичок у середовищі тієї чи іншої програми, тому викладач

не приділяє уваги програмному засобу, а акцентує увагу студентів на розв'язуванні власне прикладної задачі. Розглянемо приклад.

Задача. Кілька мешканців населеного пункту чисельністю 1000 осіб почали поширювати інформацію про забруднення місцевого озера, через 10 днів цією інформацією вже володіло приблизно 230 мешканців. Припустити, що швидкість збільшення кількості тих, хто чув ці чутки, пропорційна кількості тих, хто ще не чув (коефіцієнт пропорційності візьмемо рівний 0,025). Яка кількість людей почала поширювати інформацію та через який час інформацію отримають 85% населення?

Виконаємо розв'язання цієї задачі за трьома етапами моделювання.

1 етап. Формалізація. У цій задачі відсутні готові математичні моделі, водночас на лекційних заняттях не знайшла відображення загальна модель, яка могла б певним чином описати цей процес, тому математичну модель потрібно побудувати самостійно, за наданою нижче схемою.

1. Цю задачу не можна віднести до будь-якої конкретної наукової галузі.

2. Визначимося з двома показниками, один з яких буде аргументом, а інший – функцією. Оскільки у задачі йдеться про зміну кількості осіб, які отримали певну інформацію протягом певного часу, то функцію позначимо N , а аргумент t , тобто $N(t)$ – кількість осіб, що отримали інформацію через t днів.

3. Дослідження наявності конкретного змісту у похідній шуканої функції. У цій задачі похідна $\frac{dN}{dt}$ розглядається як швидкість збільшення кількості осіб, що володіють інформацією.

4. Складання диференціального рівняння. Оскільки швидкість збільшення кількості осіб пропорційна кількості тих, хто ще не володіють інформацією, то ми маємо $\frac{dN}{dt} = k(1000 - N)$, але коефіцієнт пропорційності дорівнює 0,025, відповідно, математична модель цієї задачі матиме такий вигляд:

$$\frac{dN}{dt} = 0,025(1000 - N).$$

2 етап. Розв'язання математичної моделі, яка побудована на першому етапі. Ця модель є диференціальним рівнянням першого порядку, для її розв'язання використано програму Maxima [2] (рис. 1).

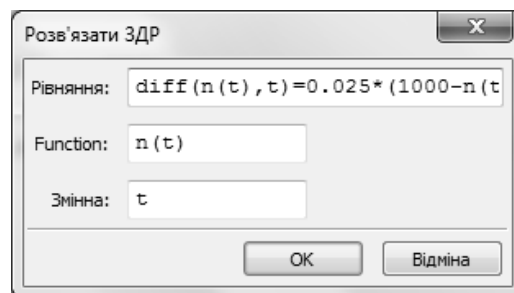


Рис. 1. Розв'язання матиме такий вигляд (рис. 2).

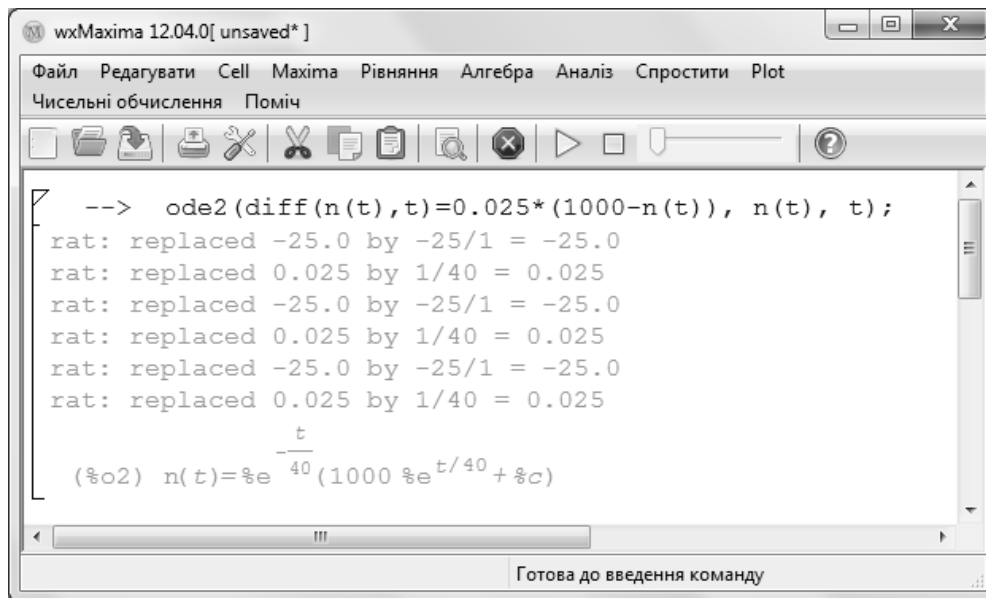


Рис. 2. У задачі є початкові умови: через 10 днів інформацією володіли близько 230 жителів, відповідно, необхідно побудувати інтегральну криву (рис. 3), яка проходить через точку (10, 230)

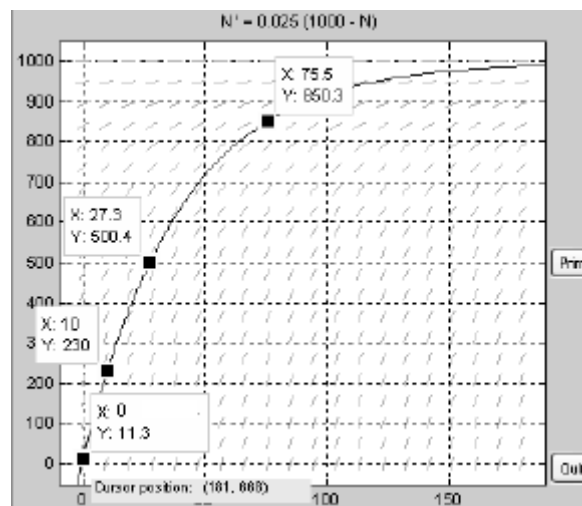


Рис. 3

3 етап. Інтерпретація результатів. Щоб дізнатись кількість осіб, які почали поширювати інформацію, необхідно з'ясувати значення функції в початковий момент часу $t = 0$. З рис. 3 видно, що початковий момент часу значення функції становить 11,3, відповідно інформацію почали поширювати 11 осіб. 85% населення – це 850 осіб і момент часу, який відповідає цьому значенню, становить 75,5.

Висновки. Отже, нами розглянута проблема доцільності використання систем комп'ютерної математики у процесі навчання диференціальних рівнянь на засадах компетентнісного підходу. На нашу думку, включення до змісту курсу “Диференціальні рівняння” у педагогічних ВНЗ елементів комп'ютерного навчання об'єктивно дає змогу формувати професійну ком-

петентність у майбутніх учителів математики. Однак, такий вплив має бути систематизований та потребує подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури

1. Бондаренко З. В. Курс вищої математики з комп'ютерною підтримкою. Диференціальні рівняння : навч. посіб. / З. В. Бондаренко, В. І. Клочко. – Вінниця : ВНТУ, 2004. – 130 с.
2. Губина Т. Н. Решение дифференциальных уравнений в системе компьютерной математики Maxima : учеб. пособ. / Т. Н. Губина, Е. В. Андропова. – Елец : ЕГУ им. И. А. Бунина, 2009. – 99 с.
3. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – Москва : Педагогика, 1981. – 185 с.
4. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. – Москва : Педагогика, 1984. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2014.

Гальченко Д. А. Использование компьютерных математических пакетов в обучении дифференциальным уравнениям

В статье обоснована необходимость создания методической системы обучения студентов использованию компьютерных математических пакетов для формирования новых знаний, оценки качества знаний и умений для их дальнейшего использования. Использование компьютерных математических пакетов способствует реализации компетентностного подхода в обучении дифференциальным уравнениям. Разработан фрагмент занятия по использованию пакета Maxima. Сделан вывод о целесообразности использования систем компьютерной математики в процессе обучения дифференциальным уравнениям по принципам компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентностный подход, системы компьютерной математики, дифференциальное уравнение.

Galchenko D. Some Features of the Mathematical Competence Forming for the Future Teacher of Mathematics

In the article the implementation model of the professional competence of the future teacher of mathematics was examined. The choice of the dominating type of training for the mathematical competence forming is grounded. The competence approach was considered as one of the main conceptual points for the training content update. This approach presumes reorientation of the knowledge paradigm relative to the creation of conditions for students to master the necessary complex of competences. The key competences for the training of the future teacher of mathematics, such as informational, communicative, and managerial were marked out. Competence approach was described as the whole set of the common principles of objectives determination, the training content selection, the training process organization, and the training results evaluation. Two models for the competence features were selected: the model of the future teacher of mathematics (student), and the model of the student's teacher. The technology for the realization of the competence approach model was examined using an example of the step-by-step solution of the first order linear differential equations. The author came to the conclusion regarding the reasonability of the described methodology using for the differential equations teaching based on competence approach.

Key words: competency approach, system of computer mathematics, differential equations.

ТЕОРЕТИКО-ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НА ЕТАПІ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ

У статті проаналізовано проблеми індивідуалізації навчання в теорії та педагогічній практиці; визначено педагогічні умови індивідуалізації навчання учнів на етапі розвитку сучасної системи освіти.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, особистісний підхід, профільна диференціація, рівнева диференціація.

Державними нормативними актами щодо розвитку освіти, зокрема, проголошено, що необхідною умовою забезпечення індивідуалізації навчання є діагностика особистості та психолого-педагогічний супровід її розвитку на всіх етапах навчання. Так, Концепцією загальної середньої освіти визначено, що опора на надійну психолого-діагностичну основу є органічною складовою індивідуалізованого навчання та забезпечує його реалізацію в сучасній школі [6].

Проблеми вивчення психолого-педагогічної структури особистості в контексті її індивідуальної діяльності розглядали зарубіжні та вітчизняні вчені: Л. С. Виготський, В. В. Давидов, О. М. Леонт'єв, В. М. Меньшов, В. Ф. Паламарчук, С. І. Подмазін, В. П. Прешень, В. В. Рибалка, Л. Рубінштейн, Л. Л. Столяренко та ін.

Мета статті – розкрити педагогічні умови індивідуалізації навчання учнів на етапі розвитку сучасної системи освіти, досягнення якої передбачає вивчення й аналіз проблеми індивідуалізації навчання учнів сучасної школи в теорії та педагогічній практиці.

Індивідуалізацію навчання в педагогіці визначають як урахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів (рівня їх навчальних можливостей, ступеня навченості, пізнавальних інтересів, ставлення до навчання, здібностей, нахилів) з різною дидактичною метою.

Торкаючись історичного аспекту проблеми індивідуалізації навчання, зауважимо, що цю проблему неодноразово порушували такі видатні науковці, як: А. Дистервег, Я. А. Коменський, А. С. Макаренко, М. Монтессорі, Р. Штейнер та ін.

Досліджуючи проблеми соціально-педагогічного забезпечення індивідуалізації навчання учнів, В. Г. Кремень визначає індивідуалізацію в освіті як систему засобів, що сприяє усвідомленню підростаючою особистістю відмінності від інших особистостей, а також усвідомлення своїх негативів і позитивів – фізичних, інтелектуальних, моральних, творчих [7]. Саме такий підхід до індивідуалізації навчання в сучасній школі є найбільш вдалим, оскільки спрямований на формування особистості учня, здатної до саморозвитку, самопізнання й усвідомлення себе як суб'єкта власної діяльності.

На сьогодні ми спостерігаємо неготовність сучасної школи (як учителів, так і учнів) до навчального процесу, зорієнтованого на кожну особистість з її індивідуальними рисами. Так, психологи підкреслюють, що процес вивчення структури особистості є незавершеним і триває досі. Саме на це вказують і вчені-практики, які реалізують освітні системи та управлінські моделі педагогічного процесу особистісно орієнтованого навчання; як теоретики, так і практики підкреслюють динамічний характер особистості впродовж її розвитку. Тому стає зрозумілою важливість комплексного вивчення особистості кожного учня сучасної школи та психолого-педагогічного супроводу її розвитку в умовах індивідуалізації навчання. Таким чином, гармонійний розвиток особистості можливий за умови креативного характеру особистісно орієнтованої навчальної діяльності та індивідуального підходу у вивченні предметів [5].

Відомо, що навчально-виховний процес зумовлює реалізацію змісту освіти. Так, формування особистості в контексті її розвитку відбувається як процес реалізації соціальної та індивідуальної біологічної програми. У свою чергу, навчально-виховний процес супроводжується набуттям індивідуумом сукупності практичних умінь, навичок і прийомів навчальної діяльності, яка є основним аспектом особистісного вибору учнем змісту навчальної діяльності. Таким чином, індивідуалізація навчально-виховного процесу потребує врахування особистісних задатків, здібностей індивідуального досвіду кожного учня, особливостей соціального оточення безпосереднього й регіонального масштабів. Психолого-педагогічна структура особистості будується на таких параметрах: зв'язки індивідуума з навколишнім світом, ступінь їхньої ієрархізованості та загальної підструктури (темперамент, потреби, потяги, емоційні переживання, інтереси, моральні риси тощо).

О. М. Леонтьєв розглядає особистість як складну ієрархічну систему, яка є продуктом суспільно-історичного й онтогенетичного розвитку людини, у таких аспектах:

- особливості структури визначаються багатством зв'язків індивідуума зі світом;
- система мотивів є підпорядкованою та відносно автономною;
- індивідуальний психологічний профіль особистості визначається характером внутрішнього співвідношення провідних мотивів у процесі діяльності людини;
- характер розвитку особистості визначається не лише задоволенням людських потреб, а й творчістю, яка є необмеженою [5].

Таким чином, важливою складовою реалізації індивідуалізації навчання учнів у сучасній школі є діагностика формування й розвиток системи навчальних здібностей учнів.

Аналіз практики діяльності сучасної школи виявив, що в загальноосвітньому навчальному закладі простежується тенденція відчуження учнів від навчально-виховного процесу: недостатній рівень мотивації навчання в частини учнів, зниження успішності і якості знань, недостатня укомплекто-

ваність педагогічними кадрами шкіл. Однак, вирішенням цих проблем, на думку В. М. Володько, є індивідуалізація навчального процесу, яка сприяє:

- 1) подоланню негативного ставлення частини учнів до навчальної діяльності шляхом максимального використання їхніх інтересів і схильностей;
- 2) створенню найсприятливіших умов для високого рівня розвитку навчальних здібностей і нахилів кожного учня;
- 3) розвитку та формуванню якостей особистості, які забезпечують достатній рівень соціалізації людини в нових суспільних умовах (самостійність, ініціативність, ділова активність, вміння використовувати та здобувати знання самостійно) [4].

Як було зазначено вище, індивідуалізація навчання учнів сучасної школи передбачає врахування індивідуальних психологічних особливостей кожного учня та соціалізації індивіда, що забезпечує повноцінне формування й розвиток особистості.

Тому основною метою індивідуалізації є забезпечення не стільки основного мінімуму в освоєнні знань, вмінь та навичок, скільки максимально можливої глибини в оволодінні матеріалом, який сприяє розвитку здібностей кожного учня, збереженню та подальшому розвитку індивідуальності учня, який являв би собою неповторну унікальну особистість.

Таким чином, враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід з проблеми психолого-педагогічних основ індивідуального навчання, можна виявити такі аспекти:

- 1) здійснення комплексної діагностики кожного учня із запровадженням різних методів (анкетування, бесіда, спостереження тощо);
- 2) формування особистісно орієнтованого змісту навчання з урахуванням психофізичних особливостей;
- 3) психолого-педагогічний супровід розвитку особистості учня;
- 4) організація навчального процесу на принципах самопізнання структури особистості учня, формування потреби в професійному самовизначенні; формування знань про зміст профільної діяльності;
- 5) запровадження педагогічних інновацій [3].

У зв'язку із цим у сучасній педагогічній науці та практиці виникла необхідність запровадження поняття особистісного підходу, який має багато спільного з індивідуальним підходом, однак, на відмінну від нього, головною метою вбачає розвиток особистості, а не її пригнічення [1].

Індивідуалізація – це врахування в процесі навчання індивідуальних особливостей учнів у всіх його формах і методах. У “Педагогічній енциклопедії” індивідуалізацію визначено як “організацію навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання”.

Індивідуалізація також стосується процесу навчання, змісту освіти й побудови шкільної системи. Перша з них полягає в індивідуалізації форм, методів і прийомів навчання, друга – у створенні навчальних планів, про-

грам, навчальної літератури й навчальних завдань, третя – у формуванні різноманітних типів шкіл і класів.

Існують три основні форми реалізації індивідуалізації навчання учнів сучасної школи:

– профільна диференціація навчання – створення на основі певних критеріїв (інтересів схильностей, здібностей, прогнозованої професії) відносно гомогенних груп учнів, класів, шкіл для їх навчання за дещо відмінними навчальними планами;

– рівнева диференціація навчання – передбачає таку організацію навчання, коли врахування індивідуальних особливостей здійснюється під час уроків.

Необхідність у ній тим більша, чим більш гетерогенним, різнорідним є клас. У такому класі індивідуалізація може відбуватися в трьох формах навчальної роботи: фронтальній, груповій і індивідуальній. У фронтальній діяльності це досягається завдяки використанню різноманітних рівнів розповіді в усному викладі вчителя (вчитель спочатку спрощує матеріал, а потім ускладнює його); застосуванню навчальної бесіди, у ході якої учнів спонукають висувати проблеми й демонструвати додаткові, позапрограмані знання; врахуванню індивідуальних відмінностей у рольовій грі, дискусії тощо. Можливості для індивідуалізації навчання відкриває також групова робота, особливо в малій групі. У такій групі учень може вільніше висловлювати свої думки, активніше брати участь у розв'язанні навчальних завдань відповідно до своїх інтересів і здібностей. Так, групи формуються вчителем на основі рівня розвитку учнів: більш сильній групі дають складніші завдання, а слабшій – легші. Група може бути сформована й на основі побажань самих учнів: спільно працюють учні зі схожими інтересами, стилем роботи, пов'язані дружніми стосунками. Робота в такій групі створює особливо сприятливі умови для вияву особистісних якостей. Крім того, тут можна запропонувати групам завдання на вибір. Індивідуальна самостійна робота здійснюється головним чином за допомогою диференційованих завдань, які враховують особливості учнів. Традиційно сутність індивідуалізації навчання вбачалась у застосуванні форм і методів, які відповідають індивідуальним особливостям учнів та забезпечують досягнення ними одного й того самого рівня володіння навчальним матеріалом;

– проходження навчального курсу в індивідуальному темпі: прискореному (акселерація) або уповільненому (ретардація). У наших школах цю форму індивідуалізації навчання використовують порівняно рідко. Ретардацію використовують при повторенні курсу, а також у допоміжних класах (для дітей із розладами слуху і зору тощо). Ретардація необхідна й тоді, коли дитина з низькою шкільною зрілістю приймається в школу пізніше, ніж це передбачено шкільним законодавством. Повторення курсу змушує учня, який відстає, протягом цілого навчального року вдруге вивчати ту саму програму, щоб одержати можливість навчатися в наступному класі. Прихованою метою тут є спонукання інших учнів краще навчатися, тому що в

протилежному разі їм загрожує другорічництво. Дослідження свідчать про низьку ефективність цього заходу: він негативно впливає на соціальний розвиток учнів, на емоційну й мотиваційну сфери особистості дитини, поглиблює недисциплінованість [2]. Акселерація поки що мало використовується в школах України. У шкільній практиці зустрічаються такі її види: ранній прийом до школи; перестрибування через клас; формування шкіл і класів із прискореним навчанням; випередження з окремих предметів або груп предметів; попереднє вивчення певних навчальних курсів ВНЗ.

Висновки. Таким чином, теоретичне дослідження педагогічних умов індивідуалізації учнів сучасної школи виявило, що для реалізації принципу індивідуалізації необхідно:

- врахування індивідуальних властивостей особистості кожного учасника процесу;
- створення перспектив і визначення кінцевого результату розвитку – моделі особистості;
- відбір дидактичних принципів методів, форм, засобів, прийомів тощо;
- застосування відповідних педагогічних технологій;
- створення механізму недоліків розвитку особистості;
- формування і реалізація особистісно орієнтованого змісту навчання;
- забезпечення особистісного вибору учнем змісту, форм і засобів навчання;
- створення особистісно орієнтованого педагогічного середовища як простору для розвитку й саморозвитку особистості учня;
- забезпечення креативного характеру діяльності учасників навчального процесу (співдіяльність, співтворчість).

Список використаної літератури

1. Бех І. Особистісно-зорієнтоване виховання: шляхи реалізації / І. Бех // Рідна школа. – 1999. – № 12. – С. 13–17.
2. Бондар В. Основні напрямки та перспективи розвитку дефектологічної науки в Україні / В. Бондар // Дефектологія. – 1999. – № 3. – С. 2–7.
3. Бударныйш А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударныйш // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 25–34.
4. Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.
5. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогіка 1986. – 240 с.
6. Концепція державного стандарту загальної середньої освіти // Інформаційний збірник МОН України. – 1996. – № 17–18. – С. 2–18.
7. Кремень В. Г. Україна: альтернативи поступу (критика історичного досвіду / В. Г. Кремень. – Київ : ARC-Ukraine, 1996. – 793 с.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

Гашенко И. А. Теоретико-дидактические основы индивидуализации на этапе развития современной системы образования

В статье проанализированы проблемы индивидуализации в теории и педагогической практике; определены педагогические условия индивидуализации обучения учащихся на этапе развития современной системы образования.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, личностный подход, профильная дифференциация, уровневая дифференциация.

Gashenko I. Theoretical Didactic Principles of the Individualization of the Modern System of the Education on the Stage of the Development

The problems of the individualization in the theory and pedagogical practice are analyzed in this article. The pedagogical conditions of individualization of the teaching of the pupils on the stage of the modern system of the education are determined. State regulations on the development of education, in particular, states that a prerequisite for individualization of learning is the diagnosis of personality, psychological and pedagogical support its development at all stages of education.

Thus, the concept of secondary education determined that reliance on the psychological and reliable diagnostic basis is an integral part of individualized learning and ensures its implementation in the modern school. At the moment we observable data unavailability modern schools to the process, oriented to personality with individualization. Thus, psychologists, that process study of personality structure continues. This for scientists and practitioners systems and models pedagogical process personal and oriented learning, As theorists, so practice dynamic nature of personality on development.

Therefore study importance complex personality disciple modern schools and psychopedagogical development in terms training. Thus, development of personality Perhaps in terms of creative character personality-oriented activities individually and in study.

Key words: individualization of the teaching, personal approach, profile differentiation, level different.

УДК 378.091.12-051: 78.071.2

Т. В. ГОРОБЕЦЬ, В. А ШКОБА

ІМПРОВІЗАЦІЯ – ЕФЕКТИВНА СКЛАДОВА ЗАНЯТЬ З АКОМПАНЕМЕНТУ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І–ІІ РІВНЯ АКРЕДИТАЦІЇ ВІДДІЛЕННЯ “МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ”

У статті розкрито зміст методів роботи щодо імпровізації на заняттях з акомпанементу студентів вищих педагогічних навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації відділення “Музичне виховання” та визначено її значення в підготовці майбутніх музичних керівників та вчителів музики.

Ключові слова: імпровізація, методи, заняття з акомпанементу, студент, майбутні музичні керівники та вчителі музики.

Проблеми дослідження формування вмінь інструментальної імпровізації майбутнього вчителя музики загальноосвітньої школи та музичного керівника дошкільного навчального закладу визначаються сучасними вимогами до інструментально-виконавської підготовки студентів мистецьких факультетів вищих закладів педагогічної освіти, важливістю підвищення рівня професійного і творчого розвитку, необхідністю реалізації креативних здібностей під час імпровізаційного музикування та оптимального використання набутого творчо-виконавського досвіду в педагогічній діяльності.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження виявив відсутність цілісної методики формування вмінь імпровізації у студентів вищих навчальних закладів І–ІІ рівня акредитації у процесі інструментально-виконавської підготовки.

Мета статті – обґрунтувати актуальність упровадження у навчальний процес вищих педагогічних закладів І–ІІ рівня акредитації елементів імпровізації на заняттях з акомпанементу й висвітлити методи роботи над імпровізацією з майбутніми музичними керівниками та вчителями музики.

Фортепіанна імпровізація в педагогічному коледжі – явище рідкісне. На заняттях з основного інструменту та акомпанементу цей вид музичної діяльності, на жаль, офіційно не планується.

Імпровізація, на думку Г. Падалки, це “практичний метод мистецького навчання, що застосовується з метою спонукання учня до творчої діяльності, активізації його творчих схильностей, здатності не тільки відтворити чужий задум, а й виявити спроможність до власних творчих знахідок” [5, с. 192].

О. Олексюк [3] **імпровізацію** зараховує до найпоширеніших практичних методів музичного навчання, які використовуються в галузі мистецької освіти.

Педагогічне значення імпровізації ґрунтується на необхідності сфокусувати в необхідний момент творчі сили, максимально активізувати уяву й

фантазію. Залучаючи студента до творчості, педагог створює умови досягнення внутрішніх закономірностей мистецтва, усвідомлення його творчої природи на рівні практичних дій.

Н. Сродних [6] пропонує застосовувати в процесі навчання студентів основ імпровізації такі методи:

- методи активного розвитку музичного слуху (гра на слух акомпанементу до дитячих пісень, транспонування), які відповідають методам проблемного викладу знань;

- методи розвитку здатності створювати нову музичну тканину на заданій основі (читання з листа гармонійного супроводу, який записано буквено-цифровим позначенням, створення супроводу до дитячих і популярних пісень у сучасному естрадному стилі), які відповідають частково-пошуковим методам;

- методи розвитку здатності миттєвого (імпровізаційного) створення нової музичної тканини (вигадування нескладних композицій, імпровізація нескладних мелодійних зворотів, спираючись на логічне осмислення гармонії), які відповідають дослідницьким методам.

Творча індивідуальність виконавця, на думку Н. Сродних [6], формується завдяки використанню таких методів: зняття (відтворення мелодії, гармонії, ритму імпровізації – після прослуховування музичного матеріалу); читання з листа (індивідуальне ритмічне, мелодійне, гармонійне відтворення імпровізації); ритмічного виховання (освоєння ритміки, спрямоване на розвиток відчуття ритму й ритмічної уяви); творче трактування технічних і тембральних можливостей інструменту (пошук нових тембральних, ритмічних прийомів у процесі імпровізації на музичному інструменті, які спрямовані на формування індивідуального творчого стилю).

О. Курильченко [2] пропонує застосовувати в процесі навчання основ імпровізації такі творчі методи:

- інструментальний діалог (будується на “музичних запитаннях” – фраза, музичне речення, квадрат – та на “музичних відповідях” – фраза, музичне речення, квадрат, композиція);

- інструментальна дискусія (метод колективної творчості, розрахований на невелику групу учасників);

- караоке (виконання теми або імпровізаційного епізоду на фоні супроводу, що його виконує викладач).

Теоретичне осмислення проблеми дослідження надало можливість визначити *вміння імпровізації* як здатність майбутнього музичного керівника та вчителя музики до музикування на основі засвоєних спеціальних знань і навичок, творчо-пошукових, аналітико-прогностичних, перетворювальних дій у процесі інструментально-виконавської діяльності, у результаті якої створюється творчий продукт.

У музиці досить часто зустрічаються повторення мотивів, фраз, речень, великих частин твору. Це повторення називають *дублюванням*. Дублювання в музиці має дуже велике значення. Воно зумовлює краще сприй-

няття та вивчення творів, ділить музичну мову й водночас надає їм цілісності. Однак, якщо повертатися до одного мотиву чи однієї фрази кілька разів, звучання стане одноманітним. Тому в музиці використовують повторення з невеликими змінами (варіантні). Часто змінюють гармонійний фон, ритмічні фігури супроводу, штриховий виклад та динамічний план.

Принцип варіацій (видозміненого дублювання) композитори широко використовують як дуже ефективний метод розвитку музичної думки. Працюючи зі студентами над імпровізацією, бажано використовувати різні можливості дублювання. При цьому необхідно обміркувати, в якому випадку краще двічі чи тричі повторювати мотив, застосовувати різноманітні зміни в засобах музичної виразності. У цьому випадку допускаються зміни як у мелодії, так і в акомпанементі. Важливо додавати темпових і динамічних ознак.

При роботі над імпровізацією необхідно застосовувати секвенції. Повторення будь-якої музичної побудови на іншій висоті називаємо **секвенцією**. Існує багато їх видів. Всі секвенції діляться на дві категорії. **Мелодійні** – пов'язані з дублюванням різних звуків мелодичних зворотів, а **гармонійні** – з перенесенням на іншу висоту гармонійних послідовностей.

Побудови, які повторюються, – це **ланка секвенцій**. Кількість ланок може бути різною. Інтервал, на який рухається кожна ланка, називають **кроком секвенцій**. З погляду інтонаційного напрямку розрізняємо **висхідні** та **низхідні секвенції**. Існують **діатонічні** (будуються на основних ступенях звукоряду) та **хроматичні** (рух по півтонах – хроматичний рух) **секвенцій**.

Дуже корисними є такі завдання, як:

1. Завершення мелодії, використовуючи висхідну секвенцію. Обрану мелодію заграйте з низхідною секвенцією. Позначте темп та динаміку. Для того, щоб уникнути одноманіття, ланки секвенції можемо змінювати ритмічно та звуковисотно.
2. Використання при варіюванні в першому реченні спочатку висхідних секвенцій, а в наступному – низхідних.
3. Використання хроматичної низхідної секвенції.
4. Використання мелодій, що містять рух з кроком, який змінюється (низхідні та висхідні секвенції).

З метою оволодіння імпровізацією треба вміти *підбирати мелодію на задану гармонію*. Для цього необхідно створити яскравий ритмічний малюнок. Інколи його підказує текст. Мелодію можна будувати з акордових звуків, при цьому не має потреби повторювати один звук багато разів.

О. Павленко пропонує такі варіанти **утворення другого голосу**:

1) імпровізація ритму:

- однаковий ритм в обох голосах;
- часткове повторення ритму;
- з синкопою в одному з голосів;
- довгі ноти в одному з голосів, а в другому більш дрібні тривалості для того, щоб витримати характер та зрушити з місця;

2) рух голосів:

- прямий;
- протилежний;
- непрямий [4].

Прямий рух голосів включає в себе рух в одному напрямку (вгору або вниз) чи рух паралельний. Непрямий рух включає в себе рух, при якому один з голосів стоїть на місці, а другий рухається вгору або вниз. Ще до цього виду входять прохідний рух (вільний голос по східцям рухається вгору або в одному напрямку) та допоміжний (зміщення рухливого голосу на сусідній звук вгору або вниз, а потім повернення на місце).

Рух голосів базується на інтервальних співвідношеннях. Добре звучать терції та сексти. Квінта порожня, незаповнена. Її краще застосовувати на слабких долях такту. Кварта звучить різко, її треба ставити на слабку долю. Секунда та септима – дуже різкі. Їх бажано використовувати на слабких метричних долях як допоміжні [4].

Зважаючи на те, що велика кількість вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівня акредитації приймає на відділення “Музичне виховання” дітей без музичної підготовки, рекомендуємо використовувати саме варіаційні методи роботи над імпровізацією.

Студентам пропонують створити елементарні імпровізаційні цикли найпростіших варіацій на задану тему. При цьому найважливіше місце належить “заготовкам” варіацій.

Корисно майбутньому музичному керівникові та вчителю музики використовувати жанрову трансформацію теми. Наприклад, пропонується з мелодії, яку студент уже підбирав, транспонував і грав з акомпанементом, зробити *вальс*. При цьому необхідно згадати, що вальс – тридольний танець із характерним акомпанементом і пивною мелодією. Корисно проілюструвати це завдання з виконанням декількох уривків з відомих вальсів, звертаючи увагу на особливості цього жанру. Як правило, студенти з цим досить вправно справляються. Викладач може заграти свій особистий варіант обраного вальсу на професійному рівні.

Є. Воропаєв пропонує, виходячи з ідеї жанрової трансформації теми, зробити з обраної теми *марш*. У цьому випадку, на його думку, потрібно використовувати інші “заготовки”. Насамперед, чіткий ритмічний акомпанемент, бажано акордовий, у малій октаві; часте вживання пунктирних формул.

Для імпровізації в жанрі *галопу* він пропонує вживати характерні альбертієві октави в басу і швидкий темп. Для імпровізації в жанрі *польки*, на його думку, варто використовувати фігуру з “собачого вальсу”, для романсу – “гітарний” акомпанемент і мелодію, проведену в терцію.

Таким чином, використовуючи лише жанрові трансформації, можна створити багато варіацій-імпровізацій на задану тему [1].

Разом із жанровими трансформаціями Є. Воропаєв рекомендує на початковому етапі такі прийоми варіювання, як:

- перенесення мелодії в ліву руку;
- зміна ладу;
- зміна розміру;
- зміна видів акомпанементу.

Що стосується акомпанементу, то пропонується вживати:

- акордовий;
- інтервальний;
- арпеджіо (короткі, ламані, довгі, в різних напрямках руху);
- альбертієві баси;
- бас-акорд;
- ритмічні фігурації (хабанера, самба, рок-н-рол);
- рухливий бас [1].

Наголошуємо на тому, що всі зазначені прийоми вимагають окремого відпрацювання – обов'язково в різних тональностях і на різноманітних мелодіях. Все це відкриває великі перспективи перед студентом.

Висновки. Впровадження вивчення елементів мистецтва імпровізації як складової занять з акомпанементу студентів вищих педагогічних навчальних закладів I–II рівня акредитації відділення “Музичне виховання” є актуальним для майбутньої педагогічної діяльності загалом та інструментально-виконавської зокрема.

Список використаної літератури

1. Воропаєв Є. Фортепіанна імпровізація. Перші кроки / Є. Воропаєв // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 2. – С. 9–11.
2. Курильченко Е. М. Джазовое искусство как средство развития творческой деятельности студентов музыкальных факультетов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Елена Михайловна Курильченко. – Москва, 2005. – 21 с.
3. Олексюк О. М. Музична педагогіка : навч. посіб. / О. М. Олексюк. – Київ : КНУКІМ, 2006. – 188 с.
4. Павленко О. М. Методика формування вмінь джазової імпровізації майбутнього вчителя музики у процесі інструментально-виконавської підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олексій Миколайович Павленко. – Київ, 2013. – 238 с.
5. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
6. Сродных Н. Л. Джазовая импровизация в структуре профессиональной подготовки учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Наталия Леонидовна Сродных. – Екатеринбург, 2000. – 19 с.

Стаття надійшла до редакції 08.08.2014.

Горобец Т. В., Шкоба В. А. Импровизация – эффективная составляющая занятий по аккомпанементу студентов высших педагогических учебных заведений I–II уровня аккредитации отделения “Музыкальное воспитание”

В статье раскрыто содержание методов работы над импровизацией на занятиях по аккомпанементу студентов высших учебных заведений I–II уровня аккредитации отделения “Музыкальное воспитание” и определено её значение в подготовке будущих музыкальных руководителей и учителей музыки.

Ключевые слова: *импровизация, методы, занятия по аккомпанементу, будущие музыкальные руководители и учителя музыки.*

Gorobets T., Shkoba V. Improvisation as an Effective Component of the Accompaniment Classes for Students of Higher Educational Establishments of I-II Levels of Accreditation (Department “Musical Education”)

The authors reveal the content of the improvisation work methods at the accompaniment classes for students of higher educational establishments of I-II levels of accreditation (department “Musical education”). The value of such methods in the professional training process of future music teachers is determined.

In general the article is devoted to a student’s creative personality educating process. The authors reveal the content of the improvisation work methods at the accompaniment classes for students of higher educational establishments of I-II levels of accreditation (department “Musical education”). The value of such methods in the professional training process of future music teachers is determined.

The authors consider the notion of “improvisation” and the methods of its use (active methods of musical hearing, developing an ability to create a new musical tissue on a given base, development of a capacity (improvisation) to create a new musical fabric, instrumental dialogue, discussion, instrumental, karaoke).

The interpretation of the variation principle (modified duplication) is provided by the authors. This article focuses attention on the variants of formation second voice among which is improvisation of rhythm and voice movement.

The researchers emphasize the necessity of using a large number of varieties of melodic and harmonic sequences while working on improvisation.

T. Gorobets and V. Shkoba formulate tasks directed towards the development of improvisation skills, offer students to create basic improvising cycles of simplest variations on a given topic.

Key words: *improvisation, methods, the accompaniment classes, future music teachers.*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ В МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ

У статті обґрунтовано доцільність і нагальну необхідність роботи студентів з опанування різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування їх математичної культури, що передбачає поглиблене вивчення нових технологій для супроводу математичної підготовки, що одночасно надає професійно необхідний досвід майбутнім інженерам. Виконане дослідження практичного досвіду підготовки фахівців для ІТ-індустрії дало змогу виокремити основні дидактичні принципи, на яких ґрунтується застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування математичної культури студентів за напрямом підготовки “Програмна інженерія”. Основну увагу приділено перевагам застосування систем комп’ютерної математики, технологіям мобільного навчання, інтерактивного спілкування у мережі, проблемам, які виникають при цьому в навчальному процесі.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології навчання, математична культура, технологія мобільного навчання, програмна інженерія, системи комп’ютерної математики.*

Математична культура є гарантією забезпечення стійкості професійної інженерної компетентності в умовах швидких змін технологічних умов виробництва та постійного зростаюння вимог ринку праці. Тому інтенсифікація навчального процесу у вищих технічних навчальних закладах із засвоєння студентами математичних дисциплін із органічним залученням різноманіття сучасних інноваційних технологій, що виникли внаслідок інформатизації математичної освіти, наразі є нагальною проблемою для педагогічної спільноти. Тим більше, що ці процеси відбуваються на тлі загального зниження інтересу студентства до математичної науки й тенденції скорочення аудиторних годин на вивчення фундаментальних дисциплін.

Зв’язок проблеми з актуальними теоретичними і практичними питаннями полягає в тому, що програмна інженерія – це несировинна галузь економіки України, що швидко розвивається і має потужні можливості для збільшення національного достатку. Тому проблема професійної підготовки кваліфікованих фахівців з виробництва програмної продукції є актуальною.

Аналіз останніх досліджень та наукових публікацій з приводу інформаційно-комунікаційних технологій дав змогу виокремити ті, що продуктивно застосовуються при отриманні математичної підготовки в процесі інженерної освіти. До таких досліджень останнім часом залучалися вчені: В. П. Д’яконов [1], М. І. Жалдак [2], С. П. Іглін [3], В. І. Клочко [4], М. С. Львов [5], С. А. Раков [8], Ю. В. Триус [10–12] та ін.

Мета статті – виокремити акме-переваги залучення до процесу формування математичної культури майбутніх інженерів з програмного

забезпечення систем комп'ютерної математики, технологій мобільного навчання, інтерактивного спілкування у мережі.

Поняття ІКТ є узагальнювальним. Під інноваційними *інформаційно-комунікаційними технологіями навчання* Ю. В. Триус пропонує розуміти “нові, оригінальні технології (методи, засоби, способи) *створення, передавання і збереження* навчальних матеріалів, інших інформаційних ресурсів освітнього призначення, а також технології *організації і супроводу* навчального процесу (традиційного, електронного, дистанційного, мобільного) за допомогою телекомунікаційного зв'язку і комп'ютерних мереж” [10, с. 77]. Є інше визначення: ІКТ – це широкий спектр цифрових технологій, що використовуються для створення, передавання і розповсюдження інформації та надання послуг, а саме: комп'ютерне устаткування, програмне забезпечення, стільниковий зв'язок, електронна пошта, стільникові та супутникові технології, мережі безпроводного та кабельного зв'язку, мультимедійні засоби, Інтернет [2, с. 12].

До основних *дидактичних принципів*, на яких ґрунтується застосування ІКТ у процесі формування математичної культури студентів за напрямом підготовки “Програмна інженерія”, відносимо:

– *принцип науковості*, який передбачає, що впровадження ІКТ у процес вивчення циклу математичних дисциплін детермінований об'єктивно існуючими математичними законами, теоріями, фактами, поняттями тощо і не підміняє навчання студентів математичної науки вивченням власне ІКТ;

– *принцип безперервної поступовості*, який вимагає, щоб протягом усього процесу формування математичної культури студентів за напрямом підготовки “Програмна інженерія” у вищому технічному навчальному закладі впровадження ІКТ являло собою комплекс певних послідовних заходів, що передбачають постійне вдосконалення, професійну зорієнтованість та охоплення всіх етапів і форм навчання;

– *принцип відповідності* використовуваних ІКТ, сучасних інформаційних методів, форм і засобів меті, змісту, методології, інструментарію, професійним видам діяльності, рівню розвитку науки, технологіям програмної інженерії, з одночасною відповідністю меті, суті й функціям математичної культури майбутніх виробників програмної продукції;

– *принцип доступності*, що передбачає засвоєння змісту і реалізації ІКТ протягом опанування всіх розділів математичної науки, передбачених навчальною програмою для цього напряму підготовки на основі особистісного підходу;

– *принцип системності*, який полягає в системному аналізі формування математичної культури в процесі професійної підготовки за напрямом “Програмна інженерія”, що передбачає перед тим, як упроваджувати в навчально-виховний процес ІКТ, визначення цілей, критеріїв функціонування, педагогічних умов, внутрішніх і зовнішніх продуктогенних детермінант формування математичної культури, виконання структуризації і си-

стематизації проблемних питань і суперечностей вище зазначеного процесу, вирішення яких із залученням ІКТ є ефективнішим.

Системи комп'ютерної математики (СКМ) є потужним інноваційним засобом ІКТ з формування і розвитку математичної культури інженера. До таких систем належать інтегровані програмні продукти, що володіють засобами виконання чисельних і символічних математичних розрахунків від арифметичних обчислень до розв'язання диференціальних рівнянь з частинними похідними, задач оптимізації, перевірки статистичних гіпотез засобами конструювання математичних моделей і іншими інструментами, необхідними для проведення різноманітних інженерних досліджень. Всі вони мають розвинені засоби наукової графіки, зручну довідкову систему, а також засоби оформлення звітів.

Маючи високий рівень наочності та інформаційної насиченості, СКМ, з одного боку, надають студентам можливість набувати вмінь і навичок з побудови математичних моделей, інтерпретації та аналізу результатів, а з іншого – слугують базовою основою для викладачів з дисциплін математичного циклу зі створення навчальних програмних продуктів з елементами автоматичного контролю. Також СКМ надають можливість удосконалювати лекційні курси, створюючи для них комп'ютерний супровід, підвищувати інформативність практичних занять через отримання можливості поглибленого аналізу завдань у ході заняття.

Педагоги-практики зазначають, що при застосуванні СКМ виникають деякі проблеми, які гальмують розвиток математичної культури студентів за допомогою цих систем [7]:

- підміна навчання основ математичних дисциплін навчанням основ роботи з системами комп'ютерної математики, що ускладнюється низкою негативних тенденцій, зокрема: скороченням курсів дисциплін математичного циклу при здобутті інженерної освіти; погіршенням якості математичної культури абітурієнтів; загальним зниженням інтересу студентів до вищої математики;

- недостатній рівень інформаційної культури викладачів математичних дисциплін, унаслідок чого спостерігається консерватизм у викладанні; досить повільне набуття досвіду практичної роботи з СКМ, їх функціональних можливостей щодо створення програмних засобів навчального призначення; недостатнє розуміння ролі СКМ у сучасній інженерній діяльності, математичній підготовці майбутніх інженерів і в математичних дослідженнях саме викладачами, і як наслідок – студентами;

- слабе навчально-методичне забезпечення з використання СКМ.

Ще одним чинником інтенсифікації і продуктивності формування математичної культури майбутнього працівника галузі програмного виробництва засобами ІКТ є *інтерактивне спілкування у мережі*. Ця особливість пов'язана з тим, що робота програмного інженера час від часу відбувається на віддаленому доступі, тобто в дистанційній формі. Іноді така робота планується заздалегідь, іноді – в разі термінової потреби консультації

координатора проекту або необхідності поточних узгоджень з іншими виконавцями. При цьому від фахівця вимагається вміння стисло формулювати проблему, чітко ставити запитання. Відображенням такого виду діяльності в освіті є дистанційне навчання. Таким чином, використання мережі надає можливість набуття досвіду дистанційної форми роботи.

У межах акме-технології формування математичної культури майбутніх програмних інженерів із застосуванням навчальних можливостей мережних сервісів пропонуємо складання неформального рейтингу викладачів і студентів, що, наприклад, може фіксувати: активність студентів у ході самостійної роботи над будь-якими навчальними проектами за кількістю взаємних питань студент студенту, а викладачам – зараховувати кількість відповідей на запитання.

Наявність студентського рейтингу налаштовує студентів на демонстрацію найбільш гідних якостей і вносить дух здорового змагання при належній об'єктивізації базових показників. Показовою інформацією для студентів, які тільки починають вивчати певні математичні курси, є своєрідний рейтинг викладачів. На нашу думку, такий рейтинг викладачів, поперше, не на словах, а по-справжньому демократизує спілкування суб'єктів освітньої взаємодії, а по-друге, певним чином стимулює викладачів до виконання своєї освітньої місії тощо. До рейтингових показників для студентів також можна включити результати успішності з усіх предметів, середньозважений коефіцієнт відвідування занять, бали за участь в олімпіадах, науковій діяльності з математики тощо. Оскільки такий рейтинг більше нагадує ігрову форму, то для викладачів можна включити такі показники, як ставлення до гумору, справедливість оцінювання, володіння предметом тощо. Якщо організувати доступ роботодавців до рейтингу результатів успішності студентів, то це певною мірою обґрунтовано дасть змогу відбирати необхідні їм кадри.

Від застосування такої мережі отримуємо неабиякий зиск:

- консультуючи студентів, викладач, насамперед, виконує координаційну функцію у процесі пізнання й корегувальну, а студенти переходять зі статусу тих, “кого навчають” у статус тих, “хто активно навчається”;
- наявність рейтингу є своєрідним мотиваційним чинником для суб'єктів освітнього процесу краще виконувати свою роботу.

Технології мобільного навчання – це такі освітні технології, що базуються на інтенсивному застосуванні сучасних мобільних засобів зв'язку, тобто смартфонів, персональних комунікаторів, планшетів тощо в просторі інформаційно-комунікаційних технологій. Цей вид навчання досліджували В. О. Куклев [5], С. О. Семеріков [9], Ю. В. Триус [12] та ін. [13–16].

Проведене нами попереднє психолого-педагогічне дослідження специфіки математичної діяльності виявило, що розумова діяльність з вирішення математичних проблем аж ніяк не припиняється після того, як студент виходить із навчальної аудиторії або встає зі свого робочого місця вдома. Цікаві ідеї або бажання попрацювати можуть виникнути будь-де і будь-

коли. В цьому випадку мобільні технології навчання стають неоціненними з погляду специфіки математичного мислення й опанування математичних дисциплін. До того ж мобільне навчання надає можливість суб'єкту навчання самому вирішувати, з якого розділу математики йому треба поглибити знання, де прискорювати темпи навчання, а де – їх уповільнювати.

Оскільки у професійній підготовці програмних інженерів і, зокрема, в процесі формування математичної культури цих фахівців застосовується проектне навчання, то у цьому випадку мобільні технології також стають у нагоді. Так, колектив авторів, який опікувався цим питанням, зазначає, що “мобільне навчання надає можливість здійснювати спільну он-лайнову роботу над проектом, мобільний блогінг, персоналізоване навчання, роботу у групах, он-лайнові дослідження, рівний доступ до навчання” [12]. Втім, наявні переваги й недоліки мобільного навчання [9].

До *переваг* віднесено можливість навчатися в будь-якому зручному місці та в будь-який зручний час; звичний інтерфейс і компактність мобільних пристроїв; безперервний доступ до навчальних матеріалів; посилену інтерактивність навчання; індивідуалізацію навчання, а до *організаційно-технічних недоліків* мобільного навчання – уривчастість навчання, тобто порушення концентрації та роздумів, тоді як у процесі переміщення студенти перебувають у ситуаціях, що можуть відволікати їх увагу; відсутність у студентів добре розвинутих навичок самоконтролю та самоуправління власною пізнавальною діяльністю; нерідко незадовільний розмір екрана та труднощі з доступом до мережі Internet; подекуди високу вартість початкових вкладень у організацію мобільного навчання.

Для мобільної підтримки навчання використовують на сьогодні системи *Blackboard, Mobile ELDIT, Amadeus LMS Mobile Mobl21, MLE-MOODLE, LearnCast, MoSync, Hot Lava Mobile, Mobile Learning Engine* тощо.

Робота з інтернет-ресурсами в ході формування математичної культури стабілізує й забезпечує певною мірою самоосвіту, робить навчання демократичним, комфортним, привабливим завдяки можливості отримувати практично необмежені обсяги інформації з будь-яких галузей математичного знання; можливості доступу до інформаційних ресурсів у зручний час і в будь-якому місці; наявності в Інтернеті значної кількості спеціальних навчальних курсів з математичних дисциплін, кількість яких постійно збільшується; можливості дистанційної неперервної освіти при виборі бажаного напрямку і траєкторії навчання.

Висновки. Широке залучення ІКТ у навчальний процес у ході математичної підготовки студентів за напрямом “Програмна інженерія” справляє специфічний вплив на формування аксіологічно-мотиваційного компонента вищезазначеної культури, оскільки для всіх без винятку ІКТ необхідно створювати програмне забезпечення, а саме створенням програмної продукції та її супроводом теперішнім студентам доведеться займатися впродовж усієї професійної кар'єри. Той факт, що тільки навчально-математична діяльність потребує колосального обсягу програмної продукції,

доводить студентам неосяжність застосування своїх професійних можливостей, нагальну затребуваність на сучасному ринку праці, стимулюючи їх ґрунтовно вивчати не тільки дисципліни математичного циклу, а й усі інші.

Список використаної літератури

1. Дьяконов В. П. Mathematica 4 с пакетами расширений / В. П. Дьяконов. – Москва : Нолидж, 2000. – 605 с.
2. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак. – Київ : Дініт, 2003. – 324 с.
3. Іглін С. П. Теорія ймовірностей та математична статистика на базі MATLAB / С. П. Іглін. – Харків : ХПІ, 2006. – 612 с.
4. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе : учеб.-метод. пособ. / Д. П. Тевс, В. Н. Подковырова, Е. И. Апольских, М. В. Афолина. – Барнаул : БГПУ, 2006. – 480 с.
5. Іглін С. П. Теорія ймовірностей та математична статистика на базі MATLAB / С. П. Іглін. – Харків : ХПІ, 2006. – 612 с.
6. Клочко В. І. НІТ навчання математики в технічній вищій школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / В. І. Клочко. – Вінниця, 1998. – 396 с.
7. Куклев В. А. Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Валерий Александрович Куклев ; Ульяновский государственный технический университет. – Ульяновск, 2010. – 46 с.
8. Львов М. С. Теоретичні основи побудови систем комп'ютерної математики навчального призначення : дис. ... д-ра фіз.-мат. наук : 01.05.03 / Михайло Сергійович Львов. – Київ, 2012. – 336 с.
9. Михалевич В. М. Причини низького рівня використання систем комп'ютерної математики під час вивчення математики майбутніми інженерами / В. М. Михалевич, М. В. Чухно // Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2013. – № 5. – С. 125–128.
10. Раков С. А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : монографія / С. А. Раков. – Харків : Факт, 2005. – 360 с.
11. Семеріков С. О. Фундаменталізація навчання інформатичних дисциплін у вищій школі : монографія / наук. ред. академік АПН України, д. пед. н., проф. М. І. Жалдак. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – 340 с.
12. Триус Ю. В. Інноваційні інформаційні технології у навчанні математичних дисциплін / Ю. В. Триус // Вісник Національного університету "Львівська політехніка". – 2012. – № 731. – С. 76–81.
13. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : монографія / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.
14. Триус Ю. В. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання / Ю. В. Триус, Н. П. Франчук, В. М. Франчук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. праць. – 2011. – № 12 (19). – С. 53–62.
15. Pachler N. Mobile learning: structures, agency, practices Springer / Norbert Pachler, Ben Bachmair, John Cook, Gunther Kress. – 2010. – 382 p.
16. Parsons D. Combining E-Learning and M-Learning: New Applications of Blended Educational Resources / David Parsons // Information Science Reference. – 2011. – 369 p.
17. Ryu H. Innovative mobile learning: techniques and technologies Idea / Hokyoungh Ryu, David Parsons. – Hershey ; New York : Group Inc (IGI), 2009. – 414 p.
18. Vavoula G. Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs / Giasemi Vavoula, Norbert Pachler, Agnes Kukulska-Hulme. – Peter Lang, 2009. – 367 p.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

Дубинина О. Н. Информационно-коммуникационные технологии обучения в математической подготовке инженеров-программистов

В статье обоснована целесообразность и насущная необходимость работы студентов по овладению различными информационно-коммуникационными технологиями в процессе формирования их математической культуры, которая предусматривает углубленное изучение или знакомство с новыми технологиями, необходимыми для сопровождения математической подготовки будущих инженеров, одновременно предоставляя профессионально необходимый опыт. Проведенное исследование практического опыта подготовки специалистов для ИТ-индустрии позволило выделить дидактические принципы, на которых основывается применение информационно-коммуникационных технологий в процессе формирования математической культуры студентов по направлению подготовки “Программная инженерия”. Основное внимание уделено преимуществам применения систем компьютерной математики, технологиям мобильного обучения, интерактивного общения в сети, проблемам возникающим при этом в учебном процессе.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии обучения, математическая культура, технология мобильного обучения, программная инженерия, системы компьютерной математики.*

Dubinina O. ICT Learning in Mathematical Training of Software Engineers

In the article is explained the feasibility and urgent need of the students in the learning of a variety of information and communication technologies (ICT) in the formation of mathematical culture that provides an in-depth study or familiarity with new technologies needed to support mathematical training, which also provides the necessary professional experience for future engineers. This study practices training for IT industry allowed to distinguish didactic principles underlying the use of information and communication technologies in the process of mathematical culture of the students in the branch of “Software Engineering”. Specified advantages and disadvantages ICT of learning by mastering cycle mathematical disciplines by future software development engineers. Pointed out didactic opportunities and especially the use of ICT technologies that efficiently used in the process of mathematical culture of future engineers for its efficiency and intensification.

Main attention is paid to the benefits of the use of computer mathematics, technology of mobile learning, interactive communication in the network, problems that arise with the educational process. Extensive use of ICT in the educational process in the mathematical training of students in “Software Engineering” is purely a specific influence on the formation of axiologically motivational component above the designated culture, as for any and all ICT it is needed to create software, namely the creation of software products and its support current students will be engaged throughout the professional career. The fact that only scientific and mathematical activity requires huge amount of software products, demonstrates the immensity students apply their professional capabilities, urgent demand in today’s job market, encouraging them to thoroughly examine not only the discipline of mathematical cycle, but all the others.

Key words: *ICT learning, mathematical culture, technology, mobile learning, software engineering, systems of computer mathematics.*

М. Д. ДЯЧЕНКО

САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ ЯК ПРОЦЕС ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ: ОРІЄНТАЦІЯ НА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ

У статті висвітлено філософські, педагогічні та психологічні погляди на самовдосконалення особистості, розкрито сутність понять “журналістська конкурентоспроможність”, “самовдосконалення”, “саморозвиток”. Конкретизовано теоретичні уявлення щодо взаємозв'язку самовдосконалення особистості з її професійною конкурентоспроможністю на ринку праці в галузі ЗМІ.

Ключові слова: журналістська конкурентоспроможність, особистісне зростання, особистість, розвиток, самореалізація, саморозвиток, самовдосконалення, творчість.

Високий рівень професіоналізму, компетентність, затребуваність у суспільстві, конкурентоспроможність на ринку праці – основні характеристики особистості фахівця ХХІ ст. Ознаками конкурентоспроможної особистості можна вважати цілеспрямованість, систему цінностей, працьовитість, творчий підхід до виконання професійних функцій і соціальних ролей, здатність до безперервного самовдосконалення впродовж усього життя.

Самовдосконалення є процесом усвідомленого, керованого самою особистістю розвитку природних та творчих здібностей, особистісних і професійних рис. Самовдосконалення – це свідомо й систематична робота над собою з метою вдосконалення раніше набутих і формування нових ознак особистості, це процес підвищення рівня своєї компетентності й конкурентоспроможності, розвитку значущих якостей відповідно до вимог соціуму та особистої програми саморозвитку, потреб людини в самоактуалізації й самовираженні.

Актуальність порушеної в статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю в конкурентоспроможних журналістах, здатних до постійного самовдосконалення, а й зростанням потреби особистості в саморозвитку професійної індивідуальності, прагненням до творчої самореалізації.

Теоретична значущість і недостатня розробленість цієї проблеми визначили тему статті.

Мета статті – розкрити сутність журналістської конкурентоспроможності, самовдосконалення й саморозвитку особистості; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні та журналістські погляди на проблему.

Питанням саморозвитку майбутніх фахівців присвятили свої праці В. Андрєєв, Д. Богоявленська, Г. Горченко, А. Деркач, В. Зазикін, І. Зайцева, П. Кравчук, О. Лук, Л. Макарова, Л. Мільто, В. Мухіна, О. Пехота, Я. Пономарьов, Ю. Фокін, В. Фрицюк, І. Ширшова та ін. Психологічні ас-

пекти саморозвитку та самоактуалізації особистості вивчали й аналізували Н. Бітянова, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Т. Гринінг, С. Максименко, А. Маслоу, Б. Мастеров, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Є. Сьютіч та ін. Проблемі особистісного саморозвитку присвячені дослідження Н. Григор'євої, Л. Лазаревої, О. Лапицького, Є. Лукіної, Є. Федотової та ін.

Питання професійного розвитку, творчого самовиявлення та самореалізації особистості висвітлені в дослідженнях В. Алфімова, Б. Ананьєва, В. Андрєєва, В. Бехтерева, Л. Божович, Р. Брушлинського, В. Загвязинського, Т. Іванової, А. Маслоу, Г. Олпорта, О. Отіч, М. Пряжнікова, В. Рибалки, С. Рубінштейна, Т. Сущенко та ін.

Журналістській творчості присвячені наукові розвідки українських (В. Гоян, В. Здоровега, Ю. Шаповал та ін.) і російських (А. Бобков, Р. Бухарцев, В. Горохов, О. Дорошук, С. Корконосенко, Г. Лазутіна, Г. Мельник, В. Олешко, Є. Проніна, А. Тепляшина, Т. Тюлююкіна, О. Чернікова та ін.) журналістикознавців. Проблему формування готовності до самовдосконалення особистості майбутніх журналістів розглянуто в працях журналістикознавців: Р. Бухарцева, К. Маркелова, І. Михайлина, О. Нерух, Є. Прохорова, О. Самарцева, Л. Світич, В. Учонової та ін.

Завдяки саморозвитку особистість реалізує свої здібності, самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок у його культурно-історичний розвиток. Саме тому значення саморозвитку особистості молодого журналіста в розв'язанні сучасних соціально-економічних завдань нашого суспільства бачиться таким важливим у наш час.

На думку психолога Є. Климова, в людини ще з дитячого віку розвивається активність самовдосконалення, а під час навчання у вищому навчальному закладі вона повинна домінувати, і роль ВНЗ – дати можливість для реалізації цієї активності [3].

Формування й розвиток у студентів творчих умінь, комунікативних здібностей, що допоможуть визначитися та діяти в несподіваних, часто суперечливих умовах, а також виховання прагнення до саморозвитку є одним з основних завдань сучасної професійної підготовки майбутніх журналістів.

Саморозвиток особистості можна визначати як вільне (згідно з філософськими концепціями М. Бердяєва, В. Розанова, В. Соловйова), творче самовираження, як проектування самого себе, як самотворення своєї цілісності у творчій діяльності (І. Ільїн, М. Хайдеггер), як усвідомлення особистістю сенсу життя (Л. Коган, І. Кон, Є. Трубецький).

Наразі концепція навчання творчого саморозвитку, насамперед, спирається на нову парадигму, сутність якої полягає в тому, що пріоритетом навчання сьогодні є орієнтація на саморозвиток особистості студента. Саморозвиток, на наш погляд, включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію. Творчий саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості, що допомагає особистості піднятися на

вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання та проблеми.

Трансформації в соціально-політичному житті України кардинально змінили стратегію журналістської освіти, що надає майбутньому журналістові можливість бути відкрито соціально активним, вільно висловлювати власні філософські й політичні позиції, свої погляди на різні суспільні явища, події, процеси.

Здатність до саморозвитку – один із засобів формування здатності до самовдосконалення майбутнього журналіста в процесі професійної підготовки. Саморозвиток включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію. Творчий саморозвиток як процес безперервного самотворення й самовдосконалення творчих рис особистості допомагає їй піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання та проблеми.

Творчість з філософської точки зору є, насамперед, працею, завзятою, кропіткою й водночас натхненною. Потребуючи оптимальної напруги всіх фізичних і духовних сил людини, справжня творчість завжди дає суспільно корисний та значущий результат. Творчість – це соціально зумовлена діяльність людини. У творчості розкривається сутність особистості. На думку Я. Пономарьова, до повноцінної творчої діяльності здатна лише людина, яка володіє розвиненим внутрішнім планом дій, що дає їй змогу асимілювати потрібним чином суму спеціальних знань у тій чи іншій галузі діяльності, необхідну для її подальшого розвитку, а також затребувати особистісні якості, без яких справжня творчість не є можливою [8].

Конкуренція між суб'єктами різних видів професійної діяльності є однією з форм реалізації закону конкуренції. У процесі конкурентної боротьби людина, застосовуючи власні переваги, доводить свою конкурентоспроможність.

Журналістська конкурентоспроможність – це сукупність притаманних журналістові професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в ЗМІ. Основа конкурентоспроможності кваліфікованого журналіста – його висока професійна компетентність [12, с. 193], що закладається в системі вищої журналістської освіти, однією з функцій якої є формування й розвиток творчої індивідуальності майбутнього фахівця. Тільки людина з високими професійними знаннями, з яскравою творчою індивідуальністю може успішно конкурувати в умовах ринкових відносин, для характеристики яких ключовим є закон конкуренції.

Наразі термін “конкурентоспроможність” перетворюється на педагогічну дефініцію. Її вважають однією з важливих характеристик сучасного кваліфікованого фахівця, яку необхідно розвивати під час професійного навчання у ВНЗ. Конкурентоспроможність потрібно розглядати в тісному зв'язку з людиною, з розвитком її творчого потенціалу, її вихованням і навчанням, її трудовою діяльністю, неперервною освітою впродовж жит-

тя [5]. Поняття “конкурентоспроможність працівника” корелює з поняттям “якість професійної освіти”, що є основним шляхом формування майбутнього конкурентоспроможного журналіста. Журналіст – особлива професія, у площині якої тісно переплітаються “жили” ремісництва і “пагони” творчості, що наразі є запорукою успішності й конкурентоспроможності фахівців у сфері ЗМІ.

Який саме журналіст сьогодні здатний бути конкурентоспроможним? Звичайно, той, хто здобув якісну професійну освіту, той, хто має певний “хребет”, характер [13], харизму, фахові здібності, вироблені вміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне покликання, високі моральні якості, творчий стиль мислення; журналіст, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції та соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

У журналістській освіті наразі сталися серйозні зрушення: змінилися її мета, зміст і спрямованість (на формування творчої індивідуальності, здатної до саморозвитку, мобільності, творчої ініціативи, конкурентоспроможності), самі “сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її творчого потенціалу” [11, с. 47]. Зовнішній прошарок, що скріплює весь світ особистості журналіста, становить сфера відповідальності за професійно-творчу самореалізацію, за самовдосконалення й розвиток особистості, самовіддачу в служінні суспільству [9].

Специфіка журналістського фаху полягає ще й у тому, що навіть найуспішніший журналіст просто не має права спиратися на колишню популярність, він зобов’язаний доводити свою конкурентоспроможність “тут і зараз”, оскільки газета, як і передача, живе один день. Справжній професіонал повинен уміти звертатися до самоконкуренції, намагаючись довести глядачам та читачам, що він готовий і далі зацікавлювати й дивувати їх. Саме до таких особливостей конкурентної боротьби в журналістському середовищі має бути підготовлений студент – майбутній журналіст.

Конкурентоспроможний журналіст повинен прагнути до безперервного самовдосконалення, самовираження, що “набуває особливої сили, здається, що воно є необхідним додатком до його життя і ніби посилює його” [6]. Конкурентоспроможний журналіст – людина, яка орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності. Але для того, щоби студенти могли зрозуміти, куди їм потрібно рухатися, вони мають знати, де знаходяться зараз, тобто чітко усвідомлювати, що особистий успіх, професійне зростання залежать від багатьох чинників, у тому числі від їхнього освітнього рівня, від знань, отриманих у процесі навчання, від умінь і навичок.

Сьогодні українські журналісти змушені працювати в умовах жорсткої конкуренції, відтак, у процесі професійної підготовки слід орієнтувати студентів на те, що журналіст-початківець із перших днів роботи включається в боротьбу за виживання: суперництво як між окремими фахівцями,

так і між організаціями, значна частина яких – комерційні, де жорсткою й вимогливою є позиція керівників і засновників щодо персоналу: працювати за правилами засновників і давати їм прибуток. У таких умовах конкурентоспроможного журналіста можна помітити відразу: за максимальною ставкою, за визнанням з боку читачів (глядачів), за повагою колег та ставленням керівництва.

Глибоке усвідомлення студентами журналістських спеціальностей значущості конкурентоспроможності й необхідності постійного самовдосконалення для своєї майбутньої професії зумовлює серйозне ставлення до навчання, формування та саморозвитку професійної культури діалогу, самотійної роботи, самотворення особистості, самовиховання, самовдосконалення, самоствердження й самореалізації.

Серед принципів, що відповідають пріоритетним стратегіям у професійній підготовці журналіста, спрямованої на саморозвиток конкурентоспроможності як ознаки поступу на шляху до самовдосконалення, можна виокремити:

- принцип активізації процесів самопізнання, самооцінки, самовизначення, самоврядування, самокорекції, максимальної самореалізації;
- принцип взаємодії концептуального й технологічного рівнів у процесі професійної підготовки студентів;
- принцип єдності аксіологічного й культурологічного підходів в організації професійного навчання майбутніх журналістів;
- принцип орієнтації на оволодіння сучасними прийомами професійної журналістської діяльності;
- принцип співтворчості педагога-майстра і студента-майбутнього журналіста;
- принцип поєднання індивідуальної та колективної форм навчальної діяльності студентів.

Для розвитку конкурентоспроможності студента-журналіста, для його повноцінної освіти й самореалізації необхідним є створення педагогічних умов, що забезпечують самотворення, постійний саморозвиток, самовиховання, самовдосконалення, самокорекцію професійних і особистісних рис, тобто безперервний розвиток конкурентоспроможності.

Однією з умов розвитку журналістської конкурентоспроможності є формування адекватної самооцінки майбутніх фахівців, яка ґрунтується на професійних компетенціях і яка допомагає реально й адекватно оцінити свої можливості та професійні здібності.

Формуванню конкурентоспроможності майбутніх журналістів може сприяти конструювання спеціальних педагогічних ситуацій, що створюють умови для здорової творчої конкуренції між однокурсниками у вирішенні поставлених завдань, а також стимулюють творче мислення; створення журналістських обставин, наближених до екстремальних, в яких студенти повинні виявити вміння оперативно діяти, швидко оцінювати й аналізувати ситуацію, приймати певні самотійні рішення.

Комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності майбутніх журналістів та їх саморозвитку дасть змогу підвищити рівень самонавчання й творчої активності студентів такою мірою, яка забезпечить їхнє подальше професійне та особистісне зростання, а отже, і конкурентоспроможність.

До особистісних рис конкурентоспроможного журналіста можна зарахувати розвинуту інтуїцію, стійкість до стресу, швидкість реакції, рефлексивність, спостережливість, комунікабельність, здатність до імпровізації, готовність до ризику [1].

Наразі конкурентоспроможність можна розглядати як педагогічну дефініцію, оскільки вона є однією з ознак сучасного кваліфікованого фахівця в будь-якій сфері. В “Енциклопедії освіти” термін “конкурентоспроможність працівника” корелює з поняттям “якість професійної освіти” [1].

На нашу думку, журналістська конкурентоспроможність – це сукупність притаманних конкретному журналістові професійних знань, творчих умінь і навичок та особистісних рис, які забезпечують йому конкурентні переваги на ринку праці в ЗМІ. У професії журналіста творчість і ремісництво взаємопов’язані, що допомагає йому бути конкурентоспроможним у наш час.

Сьогодні, на наше переконання, конкурентоспроможним здатний бути освічений журналіст, який чітко розуміє й бездоганно виконує свої професійні функції та соціальні ролі, прагне до постійного саморозвитку й самовдосконалення, який має харизму, фахові здібності, уміння та навички, творчий підхід до вирішення завдань, професійне покликання, високі моральні якості, творчий стиль мислення. Журналіст, який орієнтується на найвищі досягнення у своїй професії, прагне стати кращим серед рівних, виявляє здатність до високої якості й ефективності своєї діяльності, в сучасних умовах може витримати професійну конкуренцію. Під час підготовки майбутніх журналістів особливо важливим є процес глибокого засвоєння спеціальних знань, формування готовності до професійного самовиявлення, розвитку творчих умінь і навичок.

Прояв “творчої своєрідності, індивідуальності майстра, вміння ламати звичні норми і створювати нові” є характеристикою успішного розвитку творчого потенціалу майбутнього журналіста, оскільки професіоналізм “передбачає оволодіння майстерністю” [7, с. 7].

На думку російського журналістикознавця В. Олешка, “творчість можна визначати як форму саморозвитку індивіда, розгортання його сутнісних сил за мірками свободи, як форму залучення до вищих сенсів буття” [6, с. 16]. Особистість виходить на нові можливості самовдосконалення і професійного самовиявлення саме через творчість.

На наше переконання, творчість є процесом, а не просто результатом якоїсь діяльності, що приводить до створення нової якості, а відтак, треба відмовитися від неправильного переконання, що творчості неможливо навчити і що не можна розвинути творчі здібності особистості.

Процес творчості є найважливішим фактором і необхідною умовою ефективного саморозвитку, що визначає його творчу сутність. Роль творчості в саморозвитку посилює процес творчості самої особистості, адже саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості.

Життя на сучасному етапі вимагає підготовки самостійних й ініціативних фахівців, що здатні постійно вдосконалювати свою особистість і професійну діяльність; фахівців з високою сприйнятливістю, соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого відновлення знань, до розвитку нових умінь і навичок, а за необхідності – і до освоєння нових сфер діяльності.

В основі такої безперервної самоосвіти лежить процес самонавчання, що забезпечує не тільки оволодіння способами одержання необхідних знань, а й формування самостійності як професійно значущої риси особистості. Тому одним із найважливіших завдань вищої школи сьогодні стає формування готовності майбутніх фахівців до самонавчання та прояву творчої активності.

Навчання й самонавчання як засіб і компонент саморозвитку особистості діалектично взаємозалежні: виявляючи активність і докладаючи зусилля, людина навчає себе з участю інших людей. У педагогіці склалося розуміння самонавчання як глибоко усвідомленої творчої діяльності з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної й інших видів діяльності, одержання на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь, формування рис, які забезпечують саморозвиток особистості.

Наразі педагогічна наука трактує розвиток і саморозвиток особистості як єдиний, цілісний процес. Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних і регуляторних дій, що розуміється як спосіб одержання нових знань і соціальної орієнтації, як риса інтелектуального розвитку. Такий синтез, закріплений у вигляді понять, знань, практичних умінь, норм поведінки, переноситься на будь-яку дію, яка повинна забезпечувати вирішення завдання в іншій, актуальній для особистості діяльності.

Кроком до самонавчання у процесі організації пізнавальної діяльності є формування самостійності як риси особистості й розвиток здібностей, умінь, набуття знань і навичок. У процесі цілеспрямованого стимулювання освоєння студентами способів самонавчання відзначається поступове зближення їх мети, мотивів, способів і результатів пізнавальної діяльності зі структурними компонентами самонавчання: у мотиваційній структурі особистості починає домінувати активний пізнавальний інтерес, викликаний внутрішньою потребою в самостійному пізнанні.

Умовами розвитку творчої активності є домінування активного пізнавального інтересу в мотиваційній структурі особистості, творчий характер навчально-пізнавальної діяльності. Перша умова виконується, якщо зу-

силля педагога спрямовані на розвиток внутрішніх мотивів пізнавальної діяльності, які активізують розумові здібності, стимулюють вихід за межі поставленого завдання. Друга умова забезпечується спрямованістю учасників процесу навчання на творчість. Тоді обов'язкові репродуктивні дії є частиною власне творчого процесу, який у навчанні розуміється не тільки як освоєння механізмів діяльності, але і як процес формування необхідних для творчості особистісних рис.

Передумовою формування готовності до самовдосконалення майбутнього фахівця журналіста є його професійна самосвідомість, яка трактується як динамічне утворення, що постійно розвивається та розширюється. У професійній самосвідомості майбутнього журналіста формується певний збірний образ професіоналізму, який відповідає викликам часу – професіоналізм журналіста опосередкований соціальними чинниками та журналістською свідомістю [4]. На основі професійної самосвідомості, і так само на основі активного самопізнання студента, розвиваються професійно важливі особистісні якості, які й забезпечують розвиток і формування психологічної готовності до професійної діяльності [2] через реалізацію його творчого потенціалу. Професійна самосвідомість майбутнього журналіста, в якій формується певний збірний образ професіоналізму, що відповідає вимогам часу, сприяє сформованості професійних умінь, розвитку творчої активності в навчально-професійній діяльності, самоаналізу, самоосвіті, творчому самовираженню, самореалізації й самовдосконаленню.

Серед ознак особистісної спрямованості майбутнього журналіста до самовдосконалення виокремлюємо здатність до самонавчання – це глибоко усвідомлена творча діяльність з оволодіння способами пізнавальної, комунікативної й інших видів діяльності, набуття на цій базі необхідних знань, навичок і вмінь, формування рис, які забезпечують саморозвиток особистості.

Процес самонавчання сприяє формуванню самостійності майбутнього журналіста. Передумовою високого рівня самонавчання й творчої активності студентів є комплексна організація самостійної творчої пізнавальної діяльності, їх саморозвиток дасть змогу підвищити рівень такою мірою, що забезпечить їхнє подальше професійне й особистісне зростання. В основі самоосвіти – процес самонавчання, що забезпечує не тільки оволодіння способами одержання необхідних знань, а й формування самостійності як професійно значущої риси особистості. Тому одним із найважливіших завдань вищої школи сьогодні стає формування готовності майбутніх фахівців до самонавчання та прояву творчої активності.

Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних і регулятивних дій, що розуміється як спосіб одержання нових знань і соціальної орієнтації, як риса інтелектуального розвитку. У самонавчанні відбувається розвиток компонентів творчої активності, яка є і причиною, і результатом самонавчальної діяльності, оскільки самонавчання як один із проявів творчої активності – інтегративної риси особистості – це єдиний

процес, в основі якого лежать самостійність як базова риса особистості й домінування пізнавальної мотивації.

Творчий саморозвиток допомагає особистості піднятися на вищий рівень самовдосконалення, яке завжди пов'язується з усвідомленням необхідності успішно працювати на користь суспільства. “А останнє потребує вироблення проекту щодо розвитку творчого потенціалу, чіткого визначення і усвідомлення цілей самовдосконалення” [11, с. 52].

Критеріями готовності до самовдосконалення, на наше переконання, є: прояв інтелектуальної ініціативи; наявність оптимальної мотивації; рівень розвитку творчих здібностей і вмінь; прояв самостійності й здатності до самоорганізації в навчально-пізнавальній діяльності. Творча активність студентів-журналістів, на нашу думку, охоплює й розумову, професійну та соціальну активність. Під розумовою активністю журналіста мається на увазі швидкість в аналізі інформації, оперативність в інтерпретації інформації й інші якості, пов'язані з інтелектуальною працею журналіста в процесі підготовки інформаційного продукту. Під професійною активністю можна розуміти прагнення журналіста виконувати свої професійні обов'язки в поширенні інформаційного продукту; під соціальною активністю – риси лідерства, ініціативності в журналістському середовищі і співтоваристві.

У процесі професійної підготовки студентів значна роль належить формуванню усвідомленої готовності до постійного саморозвитку, творчої самореалізації і професійного самовдосконалення в умовах особливого журналістського середовища, максимально наближеного до виробничо-професійного.

Кожен фахівець у своєму розвитку, за твердженням І. Раченка, проходить такі стадії:

- професійне становлення: це по суті шлях “спроб і помилок”, особистих пошуків у професійній діяльності;
- стихійне самовдосконалення: полягає в орієнтації творчої діяльності працівника на здобуті ним базові знання, уміння та навички;
- планомірна раціоналізація особистісної творчої діяльності, що виражається в плануванні особистістю свого творчого досвіду, а також у системному використанні власних новацій у професійній діяльності;
- оптимізація процесу та результатів праці: період, коли творча діяльність не лише планується, а й на основі наукової організації праці прогнозується її розвиток [10, с. 134–175].

Самовдосконалення – це професійно-психологічні можливості особистості. Творчий потенціал є інтегративним показником професійних можливостей журналіста і наразі характеризується високою затребуваністю на ринку праці в ЗМІ. Він виявляється в рівні розвитку інтелекту, професіоналізму й соціально-професійної спрямованості.

Ознаками готовності майбутнього журналіста до самовдосконалення є: винахідливість, прагнення до відкриттів; інтуїція, передбачення; безпо-

середність; адаптивна гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення; незалежність, потреба в свободі творчості; сприйнятливність (“відкритість”) щодо нового досвіду; ентузіазм; кмітливність, завзятість; внутрішня й соціальна зрілість; сміливість, мужність; впевненість в умовах невизначеності; природні творчі здібності; пізнавальні здібності (прагнення до володіння новими фактами, раніше не відомою інформацією); соціальна і творча активність; здатність дивуватися; здатність швидко здобувати нові знання; здатність легко пристосовуватися до нових умов і обставин; наполегливість; здатність до співпраці; здатність до самовираження; здатність повністю орієнтуватися в проблемі, розуміти її стан; здатність генерувати ідеї; здатність до комбінування; здатність до диференціації явищ; здатність відкидати несуттєве та другорядне; здатність до наполегливої праці; здатність до аналізу й синтезу; прагнення до постійного розвитку, самовдосконалення, духовного зростання.

На наш погляд, для формування готовності до самовдосконалення майбутнього журналіста важливими є самоусвідомлення студентом свого професійного призначення, самоствердження й самореалізації. В умовах розбудови нової формації в Україні дедалі гострішою стає потреба в журналістах-універсалах, здатних вирішувати професійні функції. В основу процесу професійної підготовки майбутніх журналістів нами покладено здійснення синтезу таких важливих концептуальних і теоретичних аспектів досліджень відомих учених у сфері професійної педагогіки:

- розширення професійної самосвідомості здійснюється через соціальну творчість;
- формою саморозвитку індивіда є розгортання його сутнісних сил за мірками свободи як форми залучення до вищих сенсів буття;
- творчу особистість слід розглядати як духовну індивідуальність, спрямованість якої пояснюється глибинними ціннісними орієнтаціями;
- методично підтверджує ефективний розвиток творчої особистості цілеспрямоване формування генетичної потреби у творчій самостійності, яка буде потрібна впродовж усього життя, спонукаючи до безперервного самовдосконалення, та якісно нове бачення себе, своєї ролі й участі, що вимагає реальних і глибинних змін у професійній діяльності.

Сприяння самореалізації, самовиявленню, самоствердженню студентів є стимулом до підсилення їх віри у власні можливості й перспективи, що надзвичайно важливо для професійного становлення кожної особистості.

Висновки. Отже, формуючись як фахівець, студент оволодіває професійними знаннями, вміннями та навичками. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її руху до саморозвитку й самовдосконалення в подальшій професійній діяльності. Незважаючи на численність і різноманітність підходів до творчого саморозвитку особистості, наразі ще відсутня чітка система методів підготовки майбутніх журналістів до постійного творчого саморозвитку й безперервного самовдосконалення впро-

довж усього життя, що відкриває перспективи подальшої роботи над цією проблемою.

Список використаної літератури

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – Київ : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.
2. Жирун О. А. Вплив психологічної готовності до професійної діяльності та формування професійної самосвідомості студентів-редакторів [Електронний ресурс] / О. А. Жирун. – Режим доступу: http://novyn.kpi.ua/2009-1/06_Gurin.pdf.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 512 с.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Знание, 1996. – 308 с.
5. Ничкало Н. Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Н. Г. Ничкало // Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу XXI століття : зб. матер., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту “Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні” / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак та ін. – Ніжин : Аспект-Поліграф, 2007. – С. 134–148.
6. Олешко В. Ф. Журналистика как творчество : учеб. пособ. для курсов “Основы журналистики” и “Основы творческой деятельности журналиста” / В. Ф. Олешко. – Москва : РИП-холдинг, 2004. – 222 с.
7. Основы творческой деятельности журналиста : учеб. для студ. вузов по спец. “Журналистика” / ред.-сост. С. Г. Корконосенко. – Санкт-Петербург : Знание : СПБИ-ВЭСЭП, 2000. – 272 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – Москва : Наука, 1976. – 303 с.
9. Прохоров Е. Ведение в теорию журналистики / Е. Прохоров. – Москва, 2009. – 351 с.
10. Раченко И. П. НОТ учителя: Книга для учителя / И. П. Раченко. – 2-е изд. – Москва : Просвещение, 1989. – 237 с.
11. Сіверс З. Ф. Феномен творчості як базова складова акмеологічного розвитку особистості / З. Ф. Сіверс // Освіта і управління. – 2008. – № 1. – С. 47–55.
12. Управление качеством образования / под ред. М. М. Поташника. – Москва, 2006. – 448 с. – (Серия “Образование XXI века”).
13. Шаповал Ю. Г. Феномен журналистики: проблемы теории / Ю. Г. Шаповал. – Рівне : Роса, 2005. – 248 с.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2014.

Дяченко М. Д. Самосовершенствование будущих журналистов как процесс личностного роста: ориентация на конкурентоспособность

В статье рассматриваются философские, педагогические и психологические взгляды на самосовершенствование личности, раскрывается сущность понятий “журналистская конкурентоспособность”, “самосовершенствование”, “саморазвитие”. Конкретизируются теоретические представления о взаимосвязи самосовершенствования личности с ее профессиональной конкурентоспособностью на рынке труда в области СМИ.

Ключевые слова: журналистская конкурентоспособность, личностный рост, личность, развитие, самореализация, саморазвитие, самосовершенствование, творчество.

Dyachenko M. Self-Improvement Future Journalists as a Process of Personal Growth: Focus on Competitiveness

The article examines the philosophical, pedagogical and psychological views on the perfection of an individual, disclosed the essence of the concepts of “journalistic competitiveness”, “self-improvement”. “self-development”. Specific theoretical understanding of the relationship of the individual perfection with her professional competitiveness in the labour market in the field of media. Now competitiveness can be seen as a pedagogical definition, because it is one of the hallmarks of modern qualified specialist in any field.

It is noted that competitive journalist should strive for continuous self-improvement, self-expression. Celebrated ability to self-development as one of the means of formation of ability to self-improvement future journalist in the process of professional preparation.

Specifies that the creative abilities of the person are realized not only in the subject, but in the very process of life, self-realization as a means of self-assertion, self-expression and self-development. Among the signs of the personal character of the future journalists to self-improvement highlighted the ability to learn how deeply conscious creative work on mastering the methods of cognitive, communicative and other activities, achievements on this basis the necessary knowledge, skills and abilities, development of the traits that provide self-development.

It is noted that life at the present stage requires the preparation of an independent and initiative specialists who are able to constantly improve their identity and professional activities; specialists with high sensitivity, social and professional mobility, readiness for quick restoration of knowledge, the development of new skills, and if necessary – and to the development of new areas of activity.

Key words: *journalism competitiveness, personal growth, personality, development, self-realization, self-development, self-development, creativity.*

ЗМІСТ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН ДО ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті проаналізовано теоретичні і практичні питання відбору змісту здоров'язбережувальної підготовки студентів природничих факультетів, досвід реалізації у Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі природничих дисциплін, здоров'язбережувальна діяльність, здоров'язбережувальні технології.

Загальнодержавна програма “Здоров'я–2020: український вимір” є спрямованою на вирішення низки актуальних питань щодо збереження здоров'я населення, насамперед, профілактику неінфекційних захворювань та формування усвідомленого та відповідального ставлення населення до власного здоров'я та особистої безпеки населення України, скорочення нерівності, проведення заходів, спрямованих на зниження основного тягаря хвороб, посилення потенціалу системи охорони здоров'я; формування міждисциплінарного підходу для підвищення ефективності заходів з їх профілактики та формування здорового способу життя [6]. У розв'язанні наведених завдань важливе значення має здоров'язбережувальна діяльність освітнього закладу, яка цілеспрямовано впливає на благополуччя учнів, розвиток відповідального ставлення молоді до власного здоров'я і безпеки (Г. Л. Апанасенко, Ю. Д. Бойчук, Е. Н. Вайнер, М. С. Гончаренко, В. П. Горашук, М. В. Гриньова, Г. К. Зайцев, В. В. Колбанов, Л. П. Сущенко, Л. Г. Татарнікова). Центром такої діяльності може бути саме вчитель природничих дисциплін, який за відповідної підготовки має стати організатором і науковим керівником діяльності щодо збереження, зміцнення та формування здоров'я учнів. Потреба сучасної школи в учителях природничих дисциплін із високим рівнем професійної підготовки, спроможних організувати здоров'язбережувальну діяльність в освітніх закладах, зумовлює актуальність досліджуваної проблеми щодо оновлення змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до здоров'язбереження та використання здоров'язбережувальних технологій.

Мета статті – аналіз досвіду формування змісту здоров'язбережувальної підготовки студентів природничих факультетів.

Консолідація ресурсів школи в збереженні здоров'я учнів стимулює використання здоров'язбережувального потенціалу природничих дисциплін [5]. Професійна підготовка випускників природничих факультетів вищих навчальних закладів дає змогу забезпечити реалізацію технологій здоров'язбереження, проте в традиційних навчальних програмах домінують біологічні компоненти змісту, не висвітлюються уявлення про соціальні де-

термінанти здоров'я, психологічний та соціальний контекст феномена здоров'я, що звужує можливості здоров'язбережувальної діяльності[4].

Науковці як основну дисципліну підготовки майбутніх учителів до здоров'язбережувальної діяльності виокремлюють певні навчальні предмети. Так, на думку І. В. Ільїної, такою дисципліною у вищих навчальних закладах повинна бути "Валеологія" [7, с. 9]. В. П. Гоч із співавторами пропонує як основну навчальну дисципліну визнати предмет "Сучасні технології здоров'я" [2, с. 49], В. І. Довбиш і О. Є. Габелкова – "Фізичну культуру" [3, с. 124], В. І. Бобрицька – "Валеологію", "Основи безпеки життєдіяльності людини", "Вікову фізіологію і шкільну гігієну", "Біохімію", "Екологію", "Основи соціоекології" [1, с. 66]; П. Д. Плахтій і В. І. Шахненко – "Вікову фізіологію і валеологію", "Основи здоров'я" [8; 9] та ін. П. Д. Плахтій і В. І. Шахненко стверджують, що "у підготовці фахівців за напрямом 0401 "Природничі науки" зі спеціальності 6.040102 "Біологія" і за напрямом 0101 "Педагогічна освіта" із спеціальності 6.010100 "Педагогіка і методика середньої освіти. Біологія" важлива роль належить циклу медично-біологічних дисциплін, зокрема таким, як анатомія людини, фізіологія людини і тварин, валеологія, вікова фізіологія і валеологія" [8, с. 120]. На думку авторів, "глибокі знання матеріалу цих дисциплін для майбутніх фахівців освітянської ниви є необхідною передумовою формування особистих переконань щодо доцільності ведення здорового способу життя, вони необхідні їм і для пропагандистської діяльності як учителів здоров'я в навчальних закладах України" [8, с. 121].

У Таврійському національному університеті імені В. І. Вернадського з 2000 р. розроблено навчальні плани професійної підготовки майбутніх учителів біології і хімії, у яких виокремлено цикл дисциплін здоров'язбережувальної спрямованості. Розробка змісту здоров'язбережувального компонента навчальних планів базувалася: на ресурсному підході (максимально використали здоров'язбережувальний потенціал дисциплін, які спрямовані на підготовку учителів природничих дисциплін відповідно до Державного стандарту та традиційно викладаються на факультетах); на принципах синергетики (окремі дисципліни здоров'язбережувальної спрямованості розглядали як аттрактори нелінійної динамічної системи професійної соціалізації студентів) і випереджального навчання (орієнтація навчання на інтерактивні технології, сучасні засоби пошуку й самостійний аналіз інформації, критичне осмислення медіа-текстів; мінімізації навантаження студента; відповідність змісту, форм і методів навчання віковим особливостям студентів тощо). Принциповими у формуванні змістовного компонента здоров'язбережувальної підготовки було дотримання вимог компетентнісного та особисто орієнтованого підходів, забезпечення індивідуальної траєкторії навчання з урахуванням особистих потреб студентів.

За європейськими рекомендаціями виокремлено рівні професійної підготовки: Basic – курс базового рівня (дає вступ у предмет); Intermediate – курс проміжного рівня (служить для поглиблення базових знань); Advan-

sed – курс підвищеного рівня (служить для подальшого зміцнення професійних знань); Specialised – курс спеціального рівня (служить для формування знань і досвіду в конкретній галузі або в конкретній дисципліні) [10]. У професійній підготовці наших студентів до використання здоров'язбережувальних технологій базовому рівню відповідають навчальні дисципліни “Культура здоров'я” та “Безпека життєдіяльності”, які викладаються на першому курсі як пропедевтичні, для поглиблення базових знань на третьому курсі слугує дисципліна “Охорона здоров'я дітей і підлітків” (для студентів хімічних спеціальностей додатково – “Вікова фізіологія”), курсові підвищеного рівня відповідає інтегрована дисципліна “Валеологія”, а курсом спеціального рівня є навчальна дисципліна “Методика викладання основ здоров'я у загальноосвітньому навчальному закладі” (для студентів хімічних спеціальностей додатково – “Здоров'язбережувальні освітні технології”), які викладаються на п'ятому курсі.

Введення зазначених дисциплін у навчальний план підготовки пропонували таким чином, щоб зміст дисципліни виконував функції аттрактора в педагогічній системі, яка розвивається за принципами синергетики, а форми й методи викладання курсу відповідали віковим особливостям студентів та етапу професійної соціалізації.

У швидкозмінному світі професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності повинна бути спрямована на опанування головних напрямів здоров'язбереження в освітніх закладах на основі активних та інтерактивних методів навчання, на знання вікових та психофізіологічних особливостей учнів; на оволодіння методами педагогічного супроводу первинної профілактики соціально небезпечних хвороб відповідно до суспільних потреб регіону; розвиток навичок самоосвіти й самовдосконалення з питань використання здоров'я та безпеки.

У формуванні змісту дисциплін здоров'язбережувальної спрямованості ми врахували, що здоров'язбережувальна діяльність поєднує теоретичні та методологічні питання щодо навчання здоровому способу життя і забезпечення здоров'язбереження в системі освіти; організаційно-методичні засоби забезпечення здоров'язбережувального навчального процесу та практичний інструментарій освітнього процесу – систему вказівок, які повинні забезпечити ефективність і результативність навчання разом зі збереженням здоров'я учнів. Формування змісту здоров'язбережувальної підготовки виходило з принципу її оптимальності: критерієм при розробці змісту слугувала не кількість включених умінь, а їх інтегрованість і адекватність соціально і професійно зумовленим функціям майбутніх учителів природничих дисциплін. Завдяки цьому в змісті всіх дисциплін здоров'язбережувальної спрямованості структурно висвітлені методологічні, теоретичні, методичні й практичні питання щодо використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Але спрямованість змісту дисциплін, які забезпечують підготовку майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у

професійній діяльності, враховує вікові особливості студентів, потреби й етапи професійної соціалізації.

Наприклад, на першому курсі зміст дисциплін “Культура здоров’я” і “Безпека життєдіяльності” було спрямовано, насамперед, на забезпечення, зміцнення та формування особистісного здоров’я студента, формування його власної здоров’язбережувальної компетентності; на другому і третьому курсі зміст навчальних дисциплін “Охорона здоров’я дітей та підлітків” і “Вікова фізіологія” – на розв’язання питань здоров’язбереження на рівні мезосоціуму, зокрема, на формування здоров’язбережувального середовища та забезпечення здоров’язбережувальної взаємодії з учнями; на п’ятому курсі зміст дисциплін спрямовано на розв’язання питань здоров’язбереження на рівні макросоціуму, розвиток мотивації до здоров’язбережувальної діяльності в навчальному закладі, на вдосконалення технологічної складової підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін. Відбір змісту дисциплін орієнтовано на завдання формування вмій і навичок здоров’язбережувальної діяльності.

Навчальна дисципліна “Культура здоров’я” є першою частиною підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до професійної діяльності. Метою навчальної дисципліни “Культура здоров’я” є формування здоров’язбережувальної компетентності майбутніх учителів природничих дисциплін. Завдання навчальної дисципліни “Культура здоров’я” спрямовано на розв’язання проблем студентів у нових умовах навчання, насамперед, на оптимізацію процесу адаптації студентів першого курсу до навчання в університеті; обґрунтування необхідності ведення здорового способу життя протягом навчання в університеті та в майбутній професійній діяльності; актуалізацію набутих раніше знань про здоров’я людини й чинники, що впливають на збереження, зміцнення і формування здоров’я; створення у студентів свідомої мотивації до здорового способу життя шляхом накопичення певних теоретичних і практичних знань щодо здоров’я та здоров’язбереження; пропедевтичну підготовку до використання здоров’язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності; ознайомлення студентів із проблемами професійного здоров’я та його збереження в умовах професійної діяльності.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Культура здоров’я” студент повинен *знати*: вимоги до студента та його поведінки в умовах навчання в університеті; принципи життєдіяльності людини на засадах здорового способу життя; чинники, що руйнують здоров’я, і заходи, необхідні для їх усунення; методи й засоби, що зберігають і зміцнюють здоров’я; профілактичні заходи щодо збереження власного репродуктивного та психічного здоров’я; особливості первинної профілактики порушень фізичного, психічного та соціального здоров’я, профілактики соціально небезпечних хвороб, небажаної вагітності та адиктивної поведінки.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Культура здоров’я” студент повинен *уміти*: планувати власну життєдіяльність на заса-

дах здорового способу життя; формувати відносини з оточенням на принципах ефективної комунікації та толерантності; використовувати матеріали сучасних досліджень щодо зміцнення та збереження власного здоров'я; застосовувати рекомендації з окремих засобів прискореного відновлення розумової і фізичної працездатності людини.

Навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності” спрямована на формування особистої культури безпеки, адаптацію студентів до умов навчання в університеті, забезпечує педагогічний супровід первинної профілактики соціально небезпечних хвороб і аддиктивної поведінки, пропедевтику майбутньої педагогічної діяльності стосовно використання здоров'язбережувальних технологій.

Метою навчальної дисципліни “Безпека життєдіяльності” є формування у студентів відповідальності за особисту та колективну безпеку через набуття компетенцій щодо створення безпечних і здорових умов життя і діяльності для себе та оточення як складової здоров'язбережувальної компетентності.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Безпека життєдіяльності” студент повинен *знати*: структуру життєдіяльності, взаємозв'язок та взаємозалежність людини й навколишнього середовища, проблеми життєдіяльності та шляхи їх вирішення; принципи життєдіяльності людини на засадах здорового способу життя; чинники, що руйнують здоров'я, і заходи, необхідні для їх усунення; джерела небезпеки: природні, техногенні, соціальні, політичні та комбіновані; анатомо-фізіологічні наслідки впливу шкідливих і вражаючих факторів на людину; заходи, спрямовані на забезпечення безпеки життєдіяльності при прояві небезпек різного походження; принципи захисту людей у надзвичайних ситуаціях; основи первинної профілактики порушень фізичного, психічного й соціального здоров'я.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Безпека життєдіяльності” студент повинен *уміти*: забезпечувати особисте здоров'я, необхідний рівень індивідуальної безпеки та безпеки найближчого оточення; планувати власну життєдіяльність на засадах здорового способу життя; розробляти, виконувати і впроваджувати систему заходів, спрямованих на запобігання несприятливій дії біотичних чинників, збереження здоров'я людини та її гармонійний розвиток; приймати рішення про вжиття термінових заходів у разі виникнення екстремальних ситуацій задля забезпечення особистої безпеки та безпеки найближчого оточення; надавати невідкладну допомогу в загрозливих для життя станах.

Навчальна дисципліна “Безпека життєдіяльності” поєднує сучасні уявлення про безпеку людини в постіндустріальному суспільстві, особисте здоров'я, його місце в житті сучасного вчителя, систему знань, умінь та навичок закономірностей формування і збереження власного здоров'я. Уведення цієї навчальної дисципліни в освітній процес пов'язане з необхідністю формування культури безпеки й ризик-орієнтованого мислення, при якому питання безпеки, захисту й збереження довкілля розглядаються

як найважливіші пріоритети в житті й діяльності; а здатність приймати рішення щодо безпеки в межах своїх повноважень – як найважливіший компонент професійної компетентності, та з сучасними дослідженнями феномена здоров'я, які обґрунтовують зростання цінності здоров'я як важливої складової людського капіталу і категорії якості життя.

Програма дисципліни “Вікова фізіологія (Фізіологічні основи здоров'язбережувальної педагогіки)” була розроблена на основі власних досліджень автора, досліджень із вікової фізіології та психофізіології, які багато років проводяться на кафедрі фізіології людини і тварин Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського, з урахуванням рекомендацій із типової програми навчальної дисципліни “Вікова фізіологія”.

Мета навчання з навчальної дисципліни “Вікова фізіологія”: засвоїти закономірності й особливості розвитку та функціонування організму дитини на різних етапах онтогенезу як складової здоров'язбережувальної компетентності майбутнього вчителя. Навчальна дисципліна “Вікова фізіологія (Фізіологічні основи здоров'язбережувальної педагогіки)” спрямована на засвоєння питань щодо вікових анатомо-фізіологічних особливостей учнів, внутрішніх і зовнішніх чинників, які визначають фізичний і психічний розвиток школярів, формування навичок збереження здоров'я учнів і педагогів в умовах інтенсифікації навчально-виховного процесу, зменшення негативного впливу дидактогенних чинників на здоров'я.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Вікова фізіологія” студент повинен *знати*: вікові особливості розвитку функціональних систем організму людини; гігієнічні вимоги до організації навчально-виховного процесу; особливості використання здоров'язбережувальних технологій навчання й виховання відповідно до віку школярів.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Вікова фізіологія” студент повинен *уміти*: застосовувати знання з фізіології й гігієни дітей і підлітків у професійній діяльності; здійснювати диференційований підхід до навчання дітей різного віку, статі, стану здоров'я; оцінювати інноваційні технології навчання і виховання з позицій пріоритетності збереження здоров'я.

Навчальна дисципліна “Вікова фізіологія” продовжує формування здоров'язбережувальної компетентності студентів природничих факультетів і є важливим елементом підготовки майбутніх учителів до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності. Зміст дисципліни є підґрунтям у підготовці майбутнього вчителя до використання здоров'язбережувальних технологій і здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Стан здоров'я є одним із вирішальних чинників формування особистості молодої людини, оскільки визначає вибір і майбутні досягнення у сфері професійної діяльності, можливість усебічного розвитку особистості, її соціального й особистісного ствердження. Внаслідок цього майбутні вчителі повинні мати уявлення щодо всіх чинників, які можуть впливати на здоров'я дитини-

ни, на шляхи, що сприяють благополуччю та здоров'ю в умовах системи освіти, та ті аспекти професійної підготовки, які зроблять педагогічну діяльність здоров'язбережувальною. Навчання з дисципліни "Охорона здоров'я дітей і підлітків" забезпечує підготовку студента до формування безпечного освітнього середовища, яке адекватне потребам дитини та відповідає її віковим, психофізіологічним і гендерним особливостям.

Метою навчальної дисципліни "Охорона здоров'я дітей і підлітків" є теоретична і практична підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до формування здоров'язбережувального освітнього середовища, забезпечення гармонійного розвитку учнів і зміцнення їх здоров'я, для активного й цілеспрямованого впливу на зростання і розвиток дітей, підвищення працездатності й адаптаційних можливостей школярів.

Навчальна дисципліна "Охорона здоров'я дітей і підлітків" пропонує майбутньому вчителю науково обґрунтовані рекомендації щодо здоров'язбережувальної організації навчально-виховного процесу, харчування, режиму дня і відпочинку дітей, які навчаються в загальноосвітніх навчальних закладах. Гігієнічні нормативи й вимоги спрямовані на охорону та зміцнення здоров'я учнів і вчителів, їх знання дає змогу забезпечити гармонійний розвиток і вдосконалення функціональних можливостей організму дітей і підлітків.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни "Охорона здоров'я дітей і підлітків" студент повинен *знати*: принципи, засоби, методи й форми охорони здоров'я дітей і підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу; гігієнічні вимоги до організації навчально-виховного процесу; загальні принципи, засоби, методи та форми педагогічного супроводу первинної профілактики соціально небезпечних хвороб, наркоманії, алкоголізму, небажаної вагітності; особливості проведення навчальних і позакласних занять в умовах загальноосвітнього навчального закладу.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни "Охорона здоров'я дітей і підлітків" студент повинен *уміти*: використовувати й аналізувати нормативні документи щодо охорони здоров'я дітей і підлітків, стану навчально-виховного середовища; оцінювати відповідно до санітарно-гігієнічних норм і стандартів якість навчально-виховного середовища; планувати засоби, методи й форми проведення навчальних і позакласних занять із урахуванням гігієнічних вимог та норм; забезпечувати педагогічний супровід первинної профілактики соціально небезпечних хвороб та аддиктивної поведінки в умовах класної та позакласної навчально-виховної діяльності; постійно оновлювати знання з питань санітарно-гігієнічних вимог до організації навчально-виховного процесу, устаткування шкільної будівлі, навчального обладнання, формування здоров'язбережувального середовища; вітчизняного та зарубіжного досвіду охорони здоров'я школярів в умовах навчання; забезпечити збереження і зміцнення власного здоров'я в умовах майбутньої професійної діяльності; володіти прийомами створення позитивної атмосфери ("ситуації успіху") згідно з віковими особливостями учнів.

Дисципліна “Валеологія” інтегрує набуті знання щодо здоров’я із природничих та соціальних наук і спрямована на опанування різноманітних питань щодо здоров’язбережувальної діяльності в умовах освіти, використання здоров’язбережувальних технологій, формування здоров’язбережувального середовища, збереження власного здоров’я в умовах професійної діяльності.

Метою навчальної дисципліни “Валеологія” є теоретична та практична підготовка студентів до здоров’язбережувальної діяльності та використання здоров’язбережувальних технологій у професійної діяльності.

Навчальна дисципліна розв’язує такі основні завдання: забезпечити всебічну підготовку майбутнього вчителя з теоретичних і практичних питань валеології як системи знань, що сприяють збереженню, зміцненню та формуванню здоров’я; сформувати технологічну складову майбутньої здоров’язбережувальної діяльності; вдосконалити навички самоосвіти та саморозвитку з питань здоров’язбереження та використання здоров’язбережувальних технологій.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Валеологія” студент повинен *знати*: основні поняття, зміст, призначення дисципліни “Валеологія”; теоретичні та методичні питання стосовно здоров’язбережувальної діяльності і використання здоров’язбережувальних технологій у загальноосвітньому навчальному закладі; науково-методологічну та практичну основу навчання основам здоров’я та валеології, принципи, форми, методи й засоби практичної здоров’язбережувальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни “Валеологія” студент повинен *уміти*: забезпечити необхідний рівень компетенції майбутніх учнів із питань культури здоров’я, профілактики аддикцій та соціально небезпечних інфекцій, правової бази здорового способу життя з використанням сучасних технологій діагностики, аналізу ситуації та адекватних методів навчання в загальноосвітньому навчальному закладі; усвідомлювати весь комплекс робіт, спрямованих на формування, зміцнення і збереження індивідуального здоров’я; забезпечувати ефективний процес навчання та виховання, використовуючи здоров’язбережувальні технології; використовувати комплекс умінь (організаційних, комунікативних, діагностичних, консультативних), які забезпечать ефективний педагогічний супровід первинної профілактики аддикцій, соціально небезпечних хвороб, формування здорового способу життя; обирати прийоми ефективного засвоєння програмного матеріалу згідно з принципами здоров’язбережувальної педагогіки відповідно до змісту конкретного уроку, рівня навчальних можливостей учнів, з урахуванням індивідуальних, вікових, психофізіологічних особливостей тих, хто навчається; здійснювати професійне самовиховання та самоосвіту з метою удосконалення власної здоров’язбережувальної діяльності й використання здоров’язбережувальних технологій у постійно змінюваній педагогічній дійсності; удосконалювати власну комунікативну куль-

туру, особливо формувати сприятливу емоційну атмосферу під час навчання, і будувати стосунки з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення соціально-психологічного здоров'я всіх суб'єктів навчально-виховного процесу; використовувати методи запобігання професійним захворюванням, типовим для вчителів, зберігати та зміцнювати професійне здоров'я; консультувати різні цільові групи з питань охорони фізичного, репродуктивного і психічного здоров'я, особливо з проблем здорового харчування, профілактики небажаної вагітності, наркоманії, алкоголізму, паління тютюну, ВІЛ/СНІД, ІПСШ.

Навчальна дисципліна "Методика викладання основ здоров'я в загальноосвітньому навчальному закладі" є складовою підготовки майбутнього вчителя біології і спрямована на розв'язання низки питань щодо викладання шкільного курсу "Основи здоров'я" та використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності.

Метою навчальної дисципліни "Методика викладання основ здоров'я в загальноосвітньому навчальному закладі" є теоретична та практична підготовка майбутніх учителів біології до викладання предмету "Основи здоров'я" як складової професійної здоров'язбережувальної діяльності.

За підсумками вивчення навчальної дисципліни "Методика викладання основ здоров'я в загальноосвітньому навчальному закладі" студент повинен *знати*: цілі та зміст предмету "Основи здоров'я"; форми й методи, які забезпечують якісне навчання з предметів здоров'язбережувальної спрямованості; принципи здоров'язбережувальної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі.

Випускник природничого факультету повинен *уміти*: вибирати оптимальні форми, методи, прийоми та засоби навчання відповідно до певних технологічних моделей; забезпечувати ефективний процес навчання та виховання, використовуючи здоров'язбережувальні технології; проводити дослідження з метою перевірки ефективності окремих педагогічних технологій; прогнозувати майбутні впливи на особистість дитини з метою створення оптимальної моделі уроку; обирати прийоми ефективного засвоєння програмного матеріалу методично правильно, відповідно до змісту конкретного уроку, рівня навчальних можливостей учнів з метою всебічного впливу на їх особистість на основі відомих у дидактиці методів навчання; розвивати й підтримувати власні мотиви самоактуалізації у сфері професійної діяльності; здійснювати професійне самовиховання та самоосвіту з метою професійного зростання в постійно змінюваній педагогічній дійсності; вдосконалювати власну комунікативну культуру й будувати відносини з учнями як суб'єкт-суб'єктну взаємодію з метою забезпечення творчого розвитку суб'єктів навчально-виховного процесу; управляти власним голосом з метою запобігання професійним захворюванням, типовим для вчителів, на засадах використання знань з анатомії та фізіології голосового апарату тощо.

Багаторічний практичний досвід навчання студентів природничого факультету, аналіз результатів формувального експерименту підтверджують ефективність запропонованих принципів відбору змісту підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до здоров'язбережувальної діяльності.

Висновки. Таким чином, відповідно до Державного стандарту на пряму 0401 “Природничі науки” розроблено доповнення до навчального плану підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, спрямоване на формування готовності до здоров'язбережувальної діяльності. У формуванні змісту здоров'язбережувальної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін загальним критерієм при розробці змісту слугувало не кількість включених умінь, а їх інтегрованість і адекватність соціально і професійно зумовленим функціям майбутніх учителів природничих дисциплін. Відповідно до запропонованих підходів розроблено та доповнено навчальні програми дисциплін “Культура здоров'я”, “Безпека життєдіяльності”, “Вікова фізіологія”, “Охорона здоров'я дітей та підлітків”, “Валеологія”, “Методика викладання основ здоров'я у загальноосвітньому навчальному закладі”, які забезпечують цілеспрямовану підготовку студентів природничих факультетів до здоров'язбережувальної діяльності.

Список використаної літератури

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. І. Бобрицька. – Київ, 2006. – 462 с.
2. Гоч В. П. Логика построения учебного курса “Современные технологии здоровья” / В. П. Гоч, С. В. Белов, Ю. М. Скоморовский и др. ; за ред. М. С. Гончаренко // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : матер. IV Межд. конф. – Харків, 2006. – Т. 1. – С. 49–54.
3. Довбыш В. И. Оздоровление студентов нетрадиционными методами / В. И. Довбыш, О. Е. Габелкова, А. А. Курилов // Физическое воспитание студентов творческих специальностей : сб. науч. тр. под ред. проф. С. С. Ермакова. – 2008. – № 2. – С. 123–128.
4. Єфімова В. М. Підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до використання здоров'язбережувальних технологій у професійній діяльності: теорія та методика : монографія / В. М. Єфімова. – Сімферополь : Сонат, 2011. – 442 с.
5. Єфімова В. М. Здоров'язбережний напрям модернізації професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін / В. М. Єфімова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – 2013. – Вип. 33 (86). – С. 167–174.
6. Загальнодержавна програма “Здоров'я–2020: український вимір” [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=49269.
7. Ильина И. В. Становление валеологической культуры личности в процессе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ильина Ирина Виталиевна. – Орел, 2000. – 221 с.
8. Плахтій П. Д. Система підготовки студентів природничого факультету до здорового способу життя та викладання основ здоров'я в загальноосвітніх навчальних закладах України (з досвіду роботи) / П. Д. Плахтій, В. І. Шахненко // Вісник Харківського національного університету. Серія: Валеологія: сучасність і майбутнє. – 2009. – Вип. 6. – С. 119–122.

9. Шахненко В. І. Програма “Здоровий спосіб життя” / В. І. Шахненко // Управління освітою. – 2004. – № 8. – С. 5–8.
10. Tuning educational structures [Electronic resource]. – Mode of access: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.

Ефимова В. М. Содержание подготовки будущих учителей естественнонаучных дисциплин к здоровьесберегающей деятельности

В статье проанализированы теоретические и практические вопросы отбора содержания здоровьесберегающего компонента подготовки студентов естественнонаучных факультетов, опыт реализации в Таврийском национальном университете им. В. И. Вернадского.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие учителя естественнонаучных дисциплин, здоровьесберегающая деятельность, здоровьесберегающие технологии.

Yefimova V. Content of Training Future Science Teachers for Health Protecting Activities

The article analyses theoretical and practical issues of health protecting component content selection for future Science teachers training. The content of the disciplines aimed at students' professional training was formed in accordance with resource approach (by means of actualizing health protecting potential of traditional disciplines in training future Biology and Chemistry teachers); competence-based approach (paying particular attention to developing practical skills of health protecting activities, the formation of value attitude to health and safety); principles of synergetics (using problem based themes as attractors of nonlinear system of students' professional socialization in the content of the disciplines); and principles of advanced training (giving priority to the use of interactive technology, modern means of information search and analysis; technology of critical analysis with texts about health orientation; optimization of the total work load; consistency of the content, forms and methods of education to the age characteristics of students).

The effectiveness of the proposed principles of content selection for future Science teachers training has been verified by many years of practical experience in teaching students, and the analysis of the results of the formative experiment.

Key words: professional training, future Science teachers, health protecting activities, health protecting technologies.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СМИСЛОВОЇ СФЕРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ

У статті проаналізовано провідні концепції смислів. Визначено теоретичні позиції, що є засадничими у дослідженні проблеми формування смислової сфери майбутнього педагога у ВНЗ. З'ясовано, що “за вертикаллю” смислова сфера містить особистісні смисли, смислові установки, смислоутворювальні мотиви, смислові конструкти, смислові диспозиції та особистісні цінності. Доведено, що “за горизонталлю” вона пов'язана зі смислоутворенням, смислоусвідомленням та смислосбудівництвом.

Ключові слова: *смысл, смислова сфера, особистісні смисли, смислова установка, смислоутворювальні мотиви, смислова диспозиція, особистісні цінності, смислоутворення, смислоусвідомлення, смислосбудівництво.*

Гуманістичний характер процесу модернізації вищої освіти в Україні пов'язаний зі зміною її пріоритетів, що спрямовані на розкриття внутрішніх механізмів професійного становлення. У цьому контексті домінує смислова сфера особистості, оскільки смисли є тією інстанцією, яка підпорядковує собі інші життєві прояви особистості (О. Леонт'єв). Вони є критеріальним компонентом, що визначає грань особистісного, безособистісного й позаособистісного (І. Рудакова). Зазначені позиції знайшли відображення у новій методологічній системі, а саме у “смисловій парадигмі” освіти. У сучасному освітньому просторі ВНЗ реалізація ідей смислової парадигми освіти пов'язана з упровадженням смислової педагогіки (О. Асмолов), “смислової дидактики” (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко), людиноосвіти (В. Клочко). Тобто результатом освіти смислової спрямованості є особистість, що володіє культурно-опосередкованим, усвідомленим ставленням до себе і світу, а також осмисленими ціннісно-особистісними знаннями, які інтегрують у собі не лише предметний, а й смисловий бік змісту освіти. Отже, актуальність і необхідність формування смислової сфери особистості майбутнього педагога у процесі навчання у ВНЗ є очевидною.

До наукового вжитку категорію “смысл” у її психолого-педагогічній інтерпретації увів Л. Виготський у процесі розробки проблеми співвідношення значення й смислу. Розв'язання цієї проблеми дало змогу розкрити зміст переходу від внутрішнього плану до зовнішнього, охарактеризувати не лише структуру, але й психологічну сутність “шляху від мислення до мови” (Л. Виготський) як шляху втілення внутрішньо стислого смислу в зовнішньо розгорнуту систему значень; глибше зрозуміти екстеріо- й інтеріоризацію [3].

Подальшу розробку проблема смислу знайшла в дослідженнях О. Леонт'єва. Він увів категорію “особистісний смысл”, що виражає не ситуативний вибір семантичного поля, а інтегровану цілісність психічного. При цьому він зауважує, що особистісні смисли відображають мотиви, які

породжуються діючими життєвими відносинами й ставленням суб'єкта до усвідомлюваних об'єктивних явищ. Особистісний смисл, на думку О. Леонтєєва, є співвідношенням мотиву й мети, він має об'єктивний предметний бік і відображає унікальну суб'єктивність певного індивіда [4].

Ідеї Л. Виготського й О. Леонтєєва набули конкретизації в концепції смислових утворень особистості (О. Асмолов, Б. Братусь, В. Вілюнас та ін.), у межах якої були обґрунтовані поняття “смислове утворення” (В. Вілюнас), “смислова установка” (О. Асмолов), “смислова сфера особистості” (Б. Братусь). Проте в узагальненому вигляді смислова концепція особистості була обґрунтована саме Д. Леонтєєвим [6].

Сучасні дослідження смислової проблематики висвітлені такими провідними науковими напрямами: дослідження смислових установок (О. Асмолов); формування смислових утворень (Б. Братусь); обґрунтування смислової концепції особистості (Д. Леонтєєв); концепція смислової динаміки (Ф. Василюк); дослідження конкретних механізмів смислоутворення (О. Насиновська); дослідження порушень смислоутворення (Б. Братусь, Б. Зейгарник, Л. Цветкова); дослідження форм існування особистісних смислів у свідомості та самосвідомості (В. Столін); аналіз зв'язку смислових утворень з емоційними явищами (В. Вілюнас); вивчення смислових аспектів вольової регуляції (В. Іванніков); вивчення усіх сучасних понять і категорій педагогіки та психології крізь призму їхнього смислового “наповнення” в межах нового наукового напрямку – “смислової дидактики” (І. Абакумова, П. Єрмаков, В. Фоменко). Отже, аналіз наведених досліджень дає змогу говорити про те, що в психолого-педагогічній науці має місце певна багатоаспектність, різноспрямованість досліджень проблеми смислів. Утім, вони не мають антагоністичного характеру, а скоріше взаємодоповнюють і збагачують одне одного, не заперечуючи сутнісним основам смислової теорії особистості. Проте, постає питання: які теорії та концепції смислу є найґрунтовнішими в контексті проблеми формування смислів майбутнього педагога.

Мета статті – проаналізувати концептуальні засади формування смислової сфери майбутнього педагога.

Беручи до уваги дослідження зазначених учених та враховуючи наші наукові позиції, наполягаємо, що саме поняття “смислова сфера особистості” як “...особливим чином організована сукупність смислових утворень (структур) і зв'язків між ними, що забезпечують смислову регуляцію цілісної життєдіяльності суб'єкта у всіх її аспектах” [6, с. 154] є засадничим у нашому дослідженні.

Зауважимо, що смислові аспекти дослідження ми висвітлюємо в контексті розуміння смислу, подане в студіях Д. Леонтєєва. На його думку, смисл – це суб'єктивна значущість об'єктів і явищ дійсності, що виявляється у двох формах: 1) в емоційному забарвленні образів сприйняття й уявлень цих об'єктів і явищ; 2) у розумінні (інтерпретації) суб'єктом їх ролі й місця у своїй життєдіяльності – у задоволенні певних потреб, у реалізації

тих або тих мотивів, цінностей тощо [6, с. 423–424]. При цьому головним змістом смислу є значення, що розуміється.

Надзвичайно важливими для нас є певні особливості смислу, що також були обґрунтовані Д. Леонтьєвим. Це такі:

1. Смисл породжується реальними відносинами, що пов'язують суб'єкта з об'єктивною дійсністю.

2. Безпосереднім джерелом смислоутворення є потреби й мотиви особистості.

3. Смисл відрізняється дієвістю.

4. Смислові утворення не існують ізольовано, а утворюють єдину систему.

5. Смисли породжуються й змінюються в діяльності, у якій лише й реалізуються реальні життєві відносини суб'єкта [6, с. 123–124].

Дещо інше розуміння смислів спостерігаємо в смисловій дидактиці. Відповідно до її положень смисл розглядається як завдання, мета, цілепокладання; у змісті навчального процесу – як особлива форма культури, як “відкристалізовані смисли” (О. Леонтьєв); у динаміці навчального процесу – як переживання його учасників: викладачів і студентів, як “синхронізація смислових полів”, як спрямована смислова трансляція, що ініціює смислоутворення студентів (І. Абакумова) [1].

Значущими для нас є ідеї Д. Леонтьєва щодо структури смислової сфери особистості, яка відображена такими складниками: особистісний смисл, смислова установка, мотив, смислова диспозиція, смисловий конструкт, особистісні цінності.

Розглянуті складники смислової сфери належать до трьох рівнів організації, а саме: рівня структур, що безпосередньо включені в регуляцію процесів діяльності і психічного відображення (особистісний смисл і смислова установка); рівня структур, що відповідальні за смислоутворення й безпосередньо впливають на структури першого рівня (мотив, смислова диспозиція та смисловий конструкт); рівня вищих смислів, до яких належать особистісні цінності, що є незмінними й стійкими протягом усього життя [4].

Зазначимо, що особистісний смисл, смислова установка, смислоутворювальні мотиви є ситуативними, нестійкими. Вони утворюються й функціонують лише в межах конкретної діяльності, вихід їх за межі цієї діяльності й набуття стійкості означає трансформацію їх в інші, стійкі структури. Такими є смислові конструкти, смислові диспозиції, особистісні цінності, що мають транситуативний, “наддіяльнісний характер”, тобто вони стійкі, стабільні, “надситуативні”. Цей підхід до смислової сфери особистості є структурно-функційним.

Додамо, що існує також і динамічний підхід. Науковці (О. Асмолов, Б. Братусь) пропонують розрізняти “велику” й “малу” динаміку смислових утворень. Під “великою динамікою” розвитку смислових утворень розуміють процеси народження й зміни смислових утворень особистості в ході

життя людини, у ході зміни різних видів діяльності [2, с. 38]. Під “малою динамікою” розвитку смислових утворень розуміють процеси породження й трансформації смислових утворень у ході тієї або тієї діяльності [2, с. 39]. З погляду динамічного аналізу смислової сфери й смислової регуляції особистості відомі три види смислових процесів: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво.

Сутність смислоутворення полягає в підключенні нових об’єктів (явищ) до існуючої низки або системи смислових зв’язків, у результаті чого ці об’єкти (явища) набувають нового змісту, а смислова система поширюється на нові об’єкти (явища). Смислоутворення реалізується як “процес поширення смислу від провідних, змістотвірних “ядерних” смислових структур до приватних, периферійних, похідних у конкретній ситуації діяльності, що розгортається” [6, с. 255].

Доречно звернути увагу, що смислоусвідомлення здійснюється через два процеси: усвідомлення смислових структур і усвідомлення смислових зв’язків. Тобто смислоусвідомлення пов’язане з рефлексивною роботою свідомості, що спрямована не стільки на себе, скільки на світ і полягає у розв’язанні особливих завдань, а саме: 1) завдань пізнання реальності (що все є?); 2) завдань на смисл, на відкриття смислу (що це є для мене?) (О. Леонт’єв) [5, с. 184].

Результатом усвідомлення смислових зв’язків або розв’язання завдань на смисл є вербалізація смислу, тобто його втілення в певних значеннях, що переводить смисл на новий рівень функціонування. При цьому Д. Леонт’єв виділяє основні способи перетворення смислу при його вербалізації: смисл отримує причинне пояснення; смисл набуває певного обсягу, тобто обмежується певними межами; смисл набуває стабільності, якість індивідуального соціального чинника. Відносно предметного змісту смислу відбувається розширення контексту, а його осмислення – через усвідомлення смислових зв’язків у напрямі “від частини до цілого” і підключення нових смислових контекстів.

Нарешті, процеси смислобудівництва відповідно до смислової концепції Д. Леонт’єва, опосередковані “особливим рухом свідомості”, її “особливою внутрішньою діяльністю” (її можна вважати рефлексією) та спрямовані на порівняння, супідрядність і впорядкування відносин суб’єкта зі світом, зокрема шляхом творчої перебудови колишніх зв’язків. Процеси смислобудівництва можуть породжуватися трьома класами ситуацій: критичними життєвими ситуаціями, що виникають при розузгодженні життєвих відносин і смислових структур особистості; особистісними внесками значущих інших; зіткненням з художньо-відображеною реальністю у мистецтві, де механізмом смислоутворення є художнє переживання [6].

Беручи до уваги наведені думки щодо структури й динаміки смислової сфери особистості, зазначимо, що в цьому дослідженні смислова сфера розглядається у форматі майбутньої професійної діяльності – смислового ставлення до неї. Отже, ми визначаємо смисли як суб’єктивну значущість

об'єктів і явищ професійної діяльності, що виражається в ціннісному ставленні до майбутньої професії, розумінні свого місця в ній, а також у реалізації певних мотивів, потреб.

Структуру смислової сфери майбутніх педагогів нами визначено у форматі структурно-функціонального та динамічного підходів. “За вертикаллю” в смисловій сфері майбутніх учителів початкових класів значущими є і ситуативні, і стійкі смислові утворення особистості: смислова установка, смислова диспозиція та особистісні цінності. Зазначимо, що між ними відбувається взаємодія. “За горизонталлю” смислова сфера майбутніх педагогів пов'язана зі смислоутворенням, смислоусвідомленням та смислобудівництвом у “малій динаміці”, оскільки зазначені смислові процеси відбуваються в процесі конкретних видів діяльності. Конкретизуємо, що смислоутворення ототожнюється нами з появою смислових новоутворень. При цьому ми звертаємося до класичних “зон розвитку” (Л. Виготський) та відомої психологічної послідовності “входження в зону розвитку – зона актуального розвитку – зона найближчого розвитку – зона саморозвитку”, що є детермінантами в тенденціях смислоутворення. Смислоусвідомлення та смислобудівництво майбутніх учителів початкових класів є вербалізацією смислу та його рефлексією.

Висновки. Таким чином, у процесі розробки теоретичних аспектів проблеми формування смислової сфери майбутнього педагога засадничими для нас є такі позиції, як: концептуальні положення Л. Виготського щодо співвідношення значення й смислу як “шляху від мислення до мови”, як переходу від внутрішнього плану до зовнішнього; підходи О. Леонтьєва стосовно поняття “особистісний смисл”, що є інтегрованою цілісністю й відбивають мотиви особистості; позиції Б. Братуся щодо феномена “смислова сфера особистості”; динамічний підхід, у контексті якого виокремлено “велику” й “малу” динаміку смислових утворень (О. Асмолов, Б. Братусь); смислова концепція особистості Д. Леонтьєва, у форматі якої обґрунтовано структурно-функціональний і динамічний підхід до трактування смислової сфери особистості й відповідно виокремлено стійкі та ситуативні смислові утворення, а також смислові процеси, а саме: смислоутворення, смислоусвідомлення, смислобудівництво; ідеї смислової дидактики (І. Абакумова) щодо суб'єктно-особистісної включеності студента в освітній процес засобами активізації та педагогічного забезпечення дії механізмів смислоутворення.

Обґрунтована нами дефініція смислу, а також підходи до трактування структури смислової сфери є засадничими щодо визначення провідних механізмів смислогенезу майбутнього педагога, розробки педагогічного інструментарію формування смислової сфери особистості у межах контекстного навчання. Оскільки ми переконані, що саме в системі контекстного навчання створюються реальні умови для реалізації смислоутворювального контексту. Ці аспекти дослідження є перспективними й потребують подальшого вивчення.

Список використаної літератури

1. Абакумова И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе : монография / И. В. Абакумова. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 480 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности / А. Г. Асмолов. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 336 с.
3. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – 5-е изд., испр. – Москва : Лабиринт, 1999. – 352 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Леонтьев А. Н. О психологической функции искусства (гипотеза) / А. Н. Леонтьев ; под ред. А. Я. Зися, М. Г. Ярошевского // Художественное творчество и психология. – Москва : Наука, 1991. – С. 184–187.
6. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2003. – 487 с.

Стаття надійшла до редакції 22.09.2014.

Желанова В. В. Концептуальные основы формирования смысловой сферы будущего педагога в вузе

В статье проанализированы ведущие концепции смыслов. Определены теоретические позиции, которые являются основополагающими в исследовании проблемы формирования смысловой сферы будущего педагога в вузе. Выяснено, что “по вертикали” смысловая сфера содержит личностные смыслы, смысловые установки, смыслообразующие мотивы, смысловые конструкты, смысловые диспозиции и личностные ценности. Доказано, что “по горизонтали” она связана со смыслообразованием, смыслоосознанием и смыслостроительством.

Ключевые слова: *смысл, смысловая сфера, личностные смыслы, смысловая установка, смыслообразующие мотивы, смысловая диспозиция, личностные ценности, смыслообразование, смыслоосознание, смыслостроительство.*

Zhelanova V. Conceptual Bases of Forming Semantic Sphere of the Future Teachers in High School

The article analyzes the key concepts of meaning, namely L. Vygotsky's position regarding the relationship between value and meaning; A. Leontiev approaches regarding the concept of “personal meaning”; B. Bratus position relative to the phenomenon of “semantic sphere of the individual”; dynamic approach in the context of which singled out the “big” and “small” dynamic semantic entities (O. Asmolov, B. Bratus); semantic concept of personality D. Leontiev. Based on their analysis outlines the theoretical position that is thorough in researching the problem of forming semantic scope of future teachers in high school.

Defined meanings of future teachers as subjective significance of objects and phenomena professional activity, resulting in a value attitude to the future of the profession, an understanding of their place in it, as well as in the implementation of certain motives and needs.

According to the structural-functional and dynamic approach to the interpretation of the structure of the semantic scope of future teachers found that the “vertical” sense sphere contains both situational (personal meanings, semantic installation semantic motives) and so resistant (semantic constructs meaning disposition, personality values) semantic entities. It is proved that the “horizontal” it is associated with “low dynamic” and “big driver” semantic units, as well as with processes of sense, and the formation of sense, construction of meaning in “low dynamic” because these semantic processes occur during specific activities.

Key words: *meaning, semantic field, personal meanings, semantic unit, semantic motives semantic disposition, personal values of sense, formation of sense, construction of meaning*

УДК [371.134+373.2].004.12(4–11)(045)

Л. В. ЗДАНЕВИЧ

АНАЛІЗ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ СХІДНОЇ ЄВРОПИ І ПОСТРАДЯНСЬКОГО ПРОСТОРУ

У статті запропоновано аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи і пострадянського простору. Доведено, що майже немає наукових відомостей щодо змісту та структури професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до роботи з дезадаптованими дітьми, що є необхідним у світлі формування єдиного європейського освітнього простору. Зазначено, що головними тенденціями вдосконалення системи підготовки вихователів у зарубіжних країнах є розуміння урядами пріоритетної ролі дошкільної освіти, необхідності якісної підготовки вихователів та належної уваги заходам щодо соціалізації дітей дошкільного віку.

Ключові слова: система професійної підготовки, вихователь, дошкільний вік, дошкільна освіта, вища освіта, зарубіжний досвід.

Наприкінці ХХ ст. виокремилися регіони, у яких за певних економічних, політичних, соціальних причин порушена послідовність освітніх та інтеграційних процесів. До таких регіонів належать Східна Європа й країни колишнього СРСР.

У країнах Прибалтики традиційно продовжується підготовка вихователів дошкільної освіти за моделлю колишнього СРСР. Освітня програма з підготовки дошкільного педагога має вигляд набору компетенцій, які потрібно освоїти студентам у процесі навчання. Кожна компетенція відповідає набору модулів, розподілених за роками або етапами освіти. Користуючись системою кредитів і модулів, студенти, майбутні фахівці дошкільного дитинства можуть скласти індивідуальні навчальні плани, які є провідними для набуття певних (за навчальною програмою) компетенцій дошкільного педагога, вибираючи не тільки курси, але місце й періоди навчання [11; 12].

Так, у Литві академічні стандарти курсів за спеціальністю “Дошкільна педагогіка” є прийнятними для всіх студентів і майбутніх роботодавців (інституцій дошкільної освіти). Якість вищої педагогічної освіти є предметом турботи ВНЗ, він покликаний нести відповідальність за внутрішній контроль і самооцінку якості своєї роботи. У країні встановлено новий підхід до змісту та організації навчального процесу – компетентнісний. Існує класифікація компетенцій на загальні та спеціальні. Загальні компетенції (інструментальні, міжособистісні, системні) охоплюють такі навички, без яких неможлива ефективна робота майбутнього педагога. Проте, у планах підготовки фахівців у Латвії, Естонії та Литві не виокремлено програми (спецкурсу, семінару) для майбутніх вихователів, у якій було б передбачено години для ознайомлення з проблемами дезадаптованих дошкі-

льників. Проте, кількості годин, на які припадають психолого-педагогічні дисципліни, достатньо.

Метою статті є аналіз системи підготовки фахівців із дошкільної освіти в країнах Східної Європи та пострадянського простору.

У більш розвинених європейських країнах (Болгарія, Польща, Словаччина, Румунія, Угорщина, Чехія), які вважають державами колишнього марксистського соціалізму, підготовці майбутніх фахівців із дошкільної освіти також приділяють багато уваги.

У Румунії підготовку педагогів для дошкільних закладів і початкової школи здійснювали вищі школи педагогіки, які пізніше дістали назву “нормальні школи”. Модернізація цієї системи почалася в 1990 р., коли в Європі набуло поширення прагнення до професіоналізації педагогічних кадрів та підвищення їх соціального статусу. Наприкінці ХХ ст. вищі школи педагогіки й нормальні школи було скасовано, а на їх місці створено професійні навчальні заклади – академічні коледжі інституторів, завдання яких – готувати педагогів початкової школи та дошкільних закладів у межах короткострокової системи вищої освіти [6].

За десять років видатки на освіту в Республіці Білорусь збільшилися в півтора рази і в 2010 р. становили 6,9% від ВВП проти 4,3% в 1990 р. Держава підтримує стабільний і (порівняно з іншими галузями соціальної сфери) досить високий рівень фінансування системи освіти, до того ж рівень стипендіального забезпечення в Білорусі набагато вищий, ніж у країнах СНД, що дає можливість студентам навчатися за обраними спеціальностями. За даними Міністерства освіти Білорусі, сьогодні в дошкільних закладах країни тільки 28% вихователів мають вищу дошкільну освіту, решта – або іншу вищу освіту, або середню спеціальну [3]. ВНЗ, які здійснюють підготовку педагогів, у 1990 р. випустили 4,7 тис. осіб, тоді як у 2012 р. – 9,9 тис. осіб. У Білорусі 1/3 молодих педагогів залишають професію через 2–3 роки. Це пов’язано з об’єктивними причинами [5]. Отже, у Республіці Білорусь “дошкільна освіта” – це спеціальність, предметною галуззю якої є виховання, навчання і розвиток дітей раннього та дошкільного віку. Завдання, які висуває перед собою ВНЗ під час підготовки фахівців зазначеного профілю, – це кваліфіковані фахівці дошкільних освітніх закладів. Вони мають допомогти дітям дошкільного віку пристосуватися до мінливої соціокультурної ситуації, забезпечити їх загальний розвиток.

Підготовці майбутніх фахівців із дошкільної освіти до професійної діяльності приділяють значну увагу як у державних, так і в приватних вищих навчальних закладах Російської Федерації. Сучасну державну політику в галузі освіти спрямовано на модернізацію професійної підготовки. Проведений нами з позиції принципу історизму аналіз особливостей становлення й розвитку системи підготовки фахівців дошкільного профілю Російської Федерації (РФ) та знання практики радянського й сучасного освітнього поля дає змогу визначити деякі закономірності оновлення професійно-педагогічного процесу. Прагнення навчальних закладів до фінан-

сової, управлінської та професійно-освітньої автономії спричинило те, що безкоштовну професійну освіту замінено навчанням на бюджетній і позабюджетній основах; замість єдиного типу ВНЗ виникли різні типи ВНЗ (дошкільні відділення в педагогічних і класичних університетах, педагогічні ВНЗ різного територіального підпорядкування – регіонального та міського); оновлено радянську багаторівневу спадкоємну систему підготовки (коледж – ВНЗ: бакалавріат, магістратура, аспірантура); намічено відхід від уніфікованих програм, розпочато створення варіативних програм з урахуванням регіональних, локальних умов.

Відповідно до Федерального Закону РФ “Про освіту в Російській Федерації” від 29.12.2012 р. № 273-ФЗ, який набрав чинності з 01.09.2013 р., у Російській Федерації встановлено такі рівні вищої освіти: вища освіта – бакалавріат; вища освіта – спеціалітет, магістратура; вища освіта – підготовка кадрів вищої кваліфікації. До третього рівня вищої освіти віднесено програми підготовки науково-педагогічних кадрів в аспірантурі (ад’юнктурі), програми ординатури, програми асистентури-стажування. За цим законом мають затверджуватися стандарти нового покоління, у тому числі і для програм вищої освіти – підготовки науково-педагогічних кадрів, а також для дошкільної освіти, для якої раніше були передбачені Федеральні державні освітні вимоги до структури основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти [4].

Студенти ВНЗ факультетів дошкільної освіти можуть навчатися за спеціальностями: “Дошкільна освіта” (050704 – молодший спеціаліст) з додатковими спеціалізаціями: вихователь дітей дошкільного віку, керівник образотворчої діяльності; вихователь дітей дошкільного віку, педагог-організатор студії (гуртка) ритміки і хореографії; вихователь дітей дошкільного віку з додатковою підготовкою в галузі сімейного виховання; вихователь дітей дошкільного віку з додатковою підготовкою в галузі інформаційних технологій у дошкільному навчальному закладі тощо.

Підготовка вищих кадрів здійснюється згідно з Державним освітнім стандартом вищої професійної освіти другого і третього покоління за спеціальностями: 050707 “Педагогіка і методика дошкільної освіти”, 050703 “Дошкільна педагогіка та психологія”, 050711 “Спеціальна дошкільна педагогіка та психологія”, 050700 “Педагогіка (бакалаври). Профілі”, 540602 “Дитяча практична психологія”, “Педагогіка і психологія домашньої освіти”.

Для порівняння – в Україні зовсім недавно існувала спеціальність для бакалаврів 6.010100 “Дошкільне виховання”, а зараз – 6.010101 “Дошкільна освіта”. Останнім часом у ВНЗ України відкривають додаткові спеціальності: “Дошкільна освіта та англійська мова”, “Музичне мистецтво (за видами) та англійська мова”, “Фізичне виховання та англійська мова” тощо.

Аналіз Державних освітніх стандартів вищої професійної освіти Міністерства освіти Російської Федерації свідчить, що наповнення стандарту

і зміст дисциплін відповідають завданням професійної освіти й перспективам розвитку дошкільної освіти.

Основні освітні програми бакалавра передбачають вивчення таких навчальних циклів: гуманітарний, соціальний і економічний цикли; природничо-науковий цикл; професійний цикл; розділів: навчальна і виробнича практики; підсумкова державна атестація.

Організація навчального процесу здійснюється з урахуванням того, що діяльність відбувається в галузі педагогічної антропології, де майбутній фахівець є активним суб'єктом залучення особистості до самовизначення у фізичній культурі. Його дія в системі “людина – людина” спирається на глибоку інтеграцію гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових, психолого-педагогічних і медико-біологічних знань, що забезпечують науково обґрунтоване цілеспрямоване, проектування, конструювання та процесуальний розвиток діяльності у сфері дошкільної освіти.

Проте слід зазначити, що у зв'язку з переходом ВНЗ у 2011 р. на дворівневу систему підготовки відбуваються процеси розроблення та перероблення програм відповідно до вимог федеральних державних освітніх стандартів (ФДОС): 70% підготовлених програм відповідають вимогам ФДОС, а ряд ВНЗ розробили свої стандарти і програми (близько 18% від загальної кількості розроблених програм). Водночас ставлення до проблеми переходу російських ВНЗ на дворівневу систему підготовки залишається неоднозначним як з боку роботодавців, так і громадськості ВНЗ [1].

До останнього часу підготовка вихователів-педагогів для безпосередньої роботи з дошкільнятами в Російській Федерації здійснювалася лише на рівні середньої професійної освіти за спеціальністю 0313 “Дошкільна освіта”. Освітня програма поряд із загальними гуманітарними та соціально-економічними, математичними і загальними природничими дисциплінами обов'язково охоплює навчальні курси, освоєння яких спрямоване на одержання студентами необхідних професійних знань і умінь. Однак, загальнопрофесійні дисципліни “Педагогіка” та “Психологія” посідають незначне місце – 6,4% і 5,5% (відповідно). А з кількості годин, виділених стандартом для дисциплін предметної підготовки (47, 2%), лише 2,2–3,5% займає курс “Теоретичні основи змісту та організації дошкільної освіти”. Очевидно, що цього часу явно недостатньо для формування в студентів необхідних професійних компетенцій, які ґрунтуються на глибоких психолого-педагогічних знаннях, компетенцій, що забезпечують здатність майбутніх педагогів будувати освітню роботу з дітьми, враховувати вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей у дошкільному віці, їх специфіку навчання й виховання.

Так, у Татарстанському гуманітарно-педагогічному університеті здійснюється підготовка за такими спеціальностями: “Дошкільна освіта” із додатковою кваліфікацією “Охорона та зміцнення здоров'я дітей”, “Педагог-організатор студії (гуртка) ритміки і хореографії”, “Вихователь дошкільних закладів для дітей з вадами розумового і мовленнєвого розвитку”,

“Керівник фізичного виховання”. У системі вищої професійної освіти завдання підготовки вихователів не ставиться: відповідно до стандартів другого покоління за спеціальністю 050703 “Дошкільна педагогіка та психологія” проводили підготовку викладачів дошкільної педагогіки і психології, а за фахом 050707 “Педагогіка і методика дошкільної освіти” – організаторів, методистів дошкільної освіти. Такий стан справ не відповідав складності й відповідальності психолого-педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку та повною мірою не забезпечував урахування специфіки дошкільної освіти.

Про необхідність переглянути систему підготовки педагогів дошкільної освіти свідчили численні дослідження розвитку дітей у перехідний до школи період. Поява основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти (наказ Міністерства освіти і науки Російської Федерації № 655 від 23.11.2009 р.) актуалізувала й загострила зазначену проблему. Федеральні державні освітні стандарти (ФДОС) за напрямом 050400.62 “Психолого-педагогічна освіта” дали змогу реалізувати ідею підготовки вихователів у межах діяльнісного підходу, розробити програму підготовки бакалаврів за профілем “Психологія і педагогіка дошкільної освіти”, здатних вирішувати якісно завдання сучасної дошкільної освіти.

Основна ідея програми – забезпечення підготовки, що дає змогу вихователю “бачити” й розуміти кожну дитину, зміни, які з нею відбуваються в результаті освітньої роботи, розуміти роль діяльності в розвитку дошкільників, працювати над проблемами дітей і дитинства в цілому, використовуючи технології організації спільної роботи дорослого й дітей та самих дітей. Для реалізації цієї ідеї в Російській Федерації було визначено такі цілі: підготовка висококваліфікованих педагогів, здатних сприяти розвитку кожної дитини шляхом реалізації основної загальноосвітньої програми дошкільного закладу; інтеграція теоретичних положень про психічний розвиток дитини в дошкільному дитинстві й освітній практиці; розширення професійних і освітніх можливостей педагогів дошкільної освіти.

Сформульовано також і відповідні завдання: створити умови для засвоєння необхідних знань у галузі педагогіки та психології розвитку, основ психології освіти; забезпечити освоєння основних методів освітньої роботи з дітьми дошкільного віку; забезпечити освоєння способів організації ігрової та продуктивних видів діяльності, спілкування й взаємодії дітей з однолітками та дорослими; сформулювати компетенції, які дають змогу на практиці реалізовувати профілактичні та освітні цілі в роботі з дітьми дошкільного віку [8].

Галузь професійної діяльності бакалавра профілю “Психологія і педагогіка дошкільної освіти” охоплює дошкільні освітні заклади різних типів і видів, а також заклади соціальної сфери, охорони здоров’я та культури, що реалізують освітні програми дошкільної освіти. Об’єктами професійної діяльності бакалавра є здоров’я, соціалізація, навчання, виховання і

розвиток дітей дошкільного віку, психолого-педагогічний супровід дошкільнят, педагогів і батьків у дошкільних освітніх закладах (ДОЗ).

Загальні принципи і підходи ФДОС зазначеного напрямку дали змогу окреслити діяльність вихователя як освітню діяльність у дошкільній освіті й визначити завдання, які випускник буде здатний вирішувати за програмою: здійснювати процес навчання і виховання відповідно до основної загальноосвітньої програми дошкільної освіти з використанням психологічно обґрунтованих методів навчання і виховання, орієнтованих на розвиток ігрової діяльності; створювати оптимальні умови адаптації дітей в дошкільних освітніх закладах; забезпечувати охорону життя і здоров'я дітей в освітньому процесі; працювати спільно з іншими фахівцями (психологом, логопедом, педіатром) та родиною над забезпеченням готовності дитини до навчання в загальноосвітньому закладі [9].

Ці завдання бакалавр має вирішувати поряд із завданнями, загальними для всіх видів професійної діяльності психолого-педагогічного напрямку: реалізацією на практиці прав дитини; створенням умов для повноцінного навчання, виховання; взаємодією і спілкуванням дитини з однолітками й дорослими, соціалізацією; участю у створенні психологічно комфортного та безпечного освітнього середовища в закладі тощо. Тому вихователь – випускник бакалавріату – повинен володіти значною кількістю компетенцій: загальнокультурних (ЗК), загальних для всіх видів професійної діяльності (ЗПК): і в педагогічній діяльності, і в дошкільній освіті (ПКД). Якщо ЗК і ЗПК є майже спільними як для майбутніх вихователів, що навчаються в Російській Федерації, так і для України, то ми проаналізуємо тільки перелік компетенцій педагогічної діяльності в дошкільній освіті.

Отже, ПКД здатний організувати ігру та продуктивні види діяльності дітей дошкільного віку (ПКД-1); готовий реалізовувати професійні завдання освітніх, оздоровчих та корекційно-розвивальних програм (ПКД-2); здатний забезпечити відповідну віковій взаємодію дошкільнят у дитячих видах діяльності (ПКД-3); готовий забезпечити дотримання педагогічних умов спілкування та розвитку дошкільнят в освітньому закладі (ПКД-4); здатний здійснювати збір даних про індивідуальні особливості дошкільнят, що виявляються в освітній роботі і взаємодії з дорослими та однолітками (ПКД-5); здатний здійснювати взаємодію з сім'єю, педагогами та психологами освітнього закладу з питань виховання, навчання та розвитку дошкільнят (ПКД-6).

Проаналізована нами програма спрямована на формування в майбутніх вихователів усіх компетенцій. Задана в ФДОС структура освітньо-навчальної програми є основою структури програми бакалавріату “Психологія і педагогіка дошкільної освіти”, яка охоплює дисципліни: гуманітарного, соціального та економічного блоку (базові, варіативні й дисципліни за вибором); математичного та природничого блоку (базові, варіативні та за вибором); професійного блоку (базові, варіативні та за вибором); навчальну та виробничу практику.

Дисципліни блоків “Гуманітарний, соціальний та економічний” і “Математичний і природничо-науковий” спрямовано на формування в студентів загальнокультурних компетенцій (ЗК). Побудований за модульним принципом професійний (третій) блок визначає три модулі: “Теоретичні та експериментальні основи психолого-педагогічної діяльності”; “Психологія і педагогіка розвитку дітей”, “Методологія та методи психолого-педагогічної діяльності”. Дисципліни базової частини професійного блоку спрямовані на формування загальних компетенцій (ЗПК), а варіативної – компетенцій у педагогічній діяльності в дошкільній освіті (ПКД).

Кожна з компетенцій є результатом освоєння не однієї, а кількох дисциплін. І, відповідно, кожен із навчальних курсів дає змогу студентам опанувати відразу декілька компетенцій. Так, результатом освоєння дисципліни “Адаптація дитини до умов дитячого садка” будуть ПКД-3 і ПКД-4, тобто здатність забезпечити відповідну віковій взаємодію дошкільнят у дитячих видах діяльності і готовність забезпечити дотримання педагогічних умов спілкування та розвитку дітей в освітньому закладі.

Отже, програму підготовки бакалавра “Психологія і педагогіка дошкільної освіти” в Російській Федерації орієнтовано на нові тенденції в дошкільній освіті і спрямовано на підготовку педагогів, які усвідомлюють високу значущість своєї професії, здатних гнучко й рефлексивно здійснювати свої професійні завдання на основі особистісно орієнтованої моделі взаємодії дорослого з дитиною, готових успішно реалізовувати профілактичні й освітні цілі на основі культурно-історичного та діяльнісного підходів.

Дещо різниться підготовка фахівців системи вищої освіти в Республіці Казахстан, що, головним чином, пов’язано з неможливістю республіки надавати своїм громадянам увесь спектр високоякісних освітніх послуг. Тому казахи активно брали участь у програмах студентських обмінів та навчалися за такими спеціальностями, як економіка, міжнародні відносини, зарубіжна філологія. Важливим проектом у цій галузі є державна програма підготовки кадрів “Болашак” за кордоном. Не менш важливим проектом у сфері підготовки студентів-іноземців є програма навчання студентів казахської діаспори, які повернулися в Казахстан із-за кордону (Китаю, Монголії, Туреччини). Переселенці, котрі здобули спеціальність, – це кваліфікована робоча сила для економіки, що розвивається. Певною мірою вони є заміною російськомовному населенню, яке виїхало в 90-ті рр. ХХ ст. Як бачимо, Казахстан отримав кадри, а переселенці – можливість для повноцінної інтеграції в нове середовище.

Використавши потенціал міжнародних освітніх зв’язків, Казахстан одержав фахівців у сфері ринкової економіки, міжкультурної комунікації, міжнародних відносин та викладачів різних спеціальностей. Казахстан першим у СНД повністю вибудував структуру своєї освітньої системи відповідно до світової практики і з 2010 р. перебуває у верхній чверті країн з найвищим індексом розвитку освіти (за даними ЮНЕСКО). Він випереджає всі інші країни пострадянського простору.

Якщо у 2000 р. у Казахстані було лише 25% дошкільних закладів з державною мовою навчання, то у 2013 р. – близько 70%, у них виховується 53% дітей. Більше ніж 93 тис. дітей російської та інших національностей відвідують дитячі садки й міні-центри з казахською мовою навчання. Навчання казахської мови в усіх дитячих садках входить до навчального плану і є обов'язковим. Дошкільна освіта все більш впевнено входить у сферу державного регулювання мовних відносин у Казахстані, тому мовна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти є пріоритетною [2, с. 6].

Фундаментальна вища освіта в Естонії забезпечується університетами, тоді як прикладну освіту (*Rakenduskorgharidus*) можна здобути в навчальному закладі, що є частиною структури певного університету або у вищому навчальному закладі професійної освіти, або в професійному училищі. Перша кваліфікація, що присвоюється в межах системи, – це бакалавр (*bakalaureusekraad*). На цьому рівні студент отримує базові теоретичні знання і розвиває елементарні професійні навички.

Ступінь бакалавра присвоюється після трьох років навчання (за деякими програмами період навчання для здобуття ступеня бакалавра становить 4 роки).

У Грузії при вступі до ВНЗ абітурієнти складають один іспит. Ті, хто отримують високі бали, одержують грант від держави, що на 100% покриває витрати на навчання. Якщо бали нижчі, студент отримує 70%, 50% або 30% фінансування від держави, тобто все залежить від того, наскільки успішно складено іспити. “Money followstudent” – це принцип фінансування вищої освіти Грузії. Країна майже 10 років тому приєдналася до Болонського процесу, система вищої освіти складається з бакалаврату та магістратури.

Система освіти в Грузії складається з дошкільної, загальної й вищої освіти, а також середньої професійної освіти та системи підвищення кваліфікації. Загальна освіта пропонується на трьох рівнях: початкова освіта (1–6-і класи – діти віком від 6 до 11 років); базова освіта (7–9-й класи – діти від 12 до 14 років) і середня освіта (10–12-й класи – діти від 15 років до 17). Професійні ступені розподілено на п'ять рівнів. Рівні 1 і 2 – це коледжі та центри професійної освіти і навчання, тоді як рівні 3, 4 і 5 пропонуються на рівні вищої освіти коледжів або університетів.

Закон про вищу освіту 2005 р. визначає три рівні вищої освіти (бакалавра – 240 кредитів, магістра – 120 кредитів, доктора – 180 кредитів). Закон визначає три типи вищих навчальних закладів: 1) коледж – вищий навчальний заклад, який пропонує освітню програму першого рівня; 2) освітні університети, які дають можливість отримати диплом бакалавра гуманітарних наук і магістра гуманітарних наук; 3) університет – вищий навчальний заклад, який пропонує програми на всіх трьох рівнях як академічних, так і професійних програм бакалаврату та магістратури (магістерських і докторських рівнях) [10].

Висновки. Протягом останніх років спостерігається позитивна динаміка значущості видатків на освіту у видатках зведеного бюджету. За даними ЮНЕСКО, у 2007 р. загальні державні видатки на освіту у світі в ці-

лomu становили 15,4% до загальних видатків бюджетів (в Україні – 20,2%; у країнах з перехідною економікою – 9,6%; у розвинутих країнах – 12,4%). Отже, у світовому порівнянні рівень фінансування видатків на освіту з бюджетів України є дуже високим. На такому самому високому рівні відносно ВВП фінансується освіта у країнах Східної Європи та Північної Америки, тобто в регіонах, що належать до першого типу і є генераторами інтеграційних процесів [7]. До того ж в Україні значними є темпи зростання значущості державних видатків на освіту як у ВВП, так і в загальних видатках зведеного бюджету.

Отже, на основі отриманих даних можна дійти висновку, що практично необмежений доступ до вищої освіти населення властивий тільки країнам першої групи інтеграції освітніх процесів, а саме: США, Канади, ФРН, Японії та Фінляндії.

Список використаної літератури

1. Винокуров М. А. Модернизация высшего и среднего профессионального образования в России: взгляд ректора сибирского вуза / М.А. Винокуров // Известия ИГЭА. – 2011. – № 3 (77). – С. 7–8.
2. Жумагулов Б. Т. Выступление министра образования и науки Казахстана на Первом съезде филологов. г. Астана 17 мая 2013 г. / Б.Т. Жумагулов // Менеджмент в образовании. – 2013. – № 1. – С. 5–9.
3. Как в Беларуси утоляют кадровый голод в детских садах [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.interfax.by/article/80953>.
4. Минобрнауки России разрабатывает нормативные правовые акты, регламентирующие подготовку кадров высшей квалификации как третьего уровня высшего образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/3359>.
5. Прием в педагогические вузы Беларуси необходимо сокращать [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.belta.by/ru/all_news/society/Priem-v-pedagogicheskie-vuzy-Belarusi-neobходимо-sokraschat-Tozik_i_619114.html.
6. Пчелина В. С. Профессиональная подготовка воспитателей дошкольных учреждений во второй половине XX века : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пчелина. – Ярославль : ГОУ ВПО “Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского”, 2008. – 20 с.
7. Сравнение мировой статистики в области образования : Всемирный доклад по образованию [Электронный ресурс] / Институт статистики UNESCO. – Монреаль, 2007. – 207 с. – Режим доступа: http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2007/GED2007_rus.pdf.
8. Федеральные государственные требования к структуре основной общеобразовательной программы дошкольного образования. – Москва, 2009.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”). – Москва, 2010.
10. Civil Society Leadership Network (CSLN) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://csln.info/index>.
11. Glickman С. Lyderystė Mokymuisi: kaip padėti mokytojams sėkmingai dirbti / С. Glickman. – Vilnius : UAB Sapnųsala, 2010.
12. Laužackas G. Kompetencijų Vertinimas Neformaliajame Ir Savaiminiame Mokymesi : [monogr.] / G. Laužackas, E. Stasiūnaitė, E. Teresevičienė. – Kaunas : VDU, 2002.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014.

Зданевич Л. В. Анализ системы подготовки специалистов по дошкольному образованию в странах Восточной Европы и постсоветского пространства

В статье предложен анализ системы подготовки специалистов по дошкольному образованию в странах Восточной Европы и постсоветского пространства. Доказано, что недостаточно научных сведений относительно содержания и структуры профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к работе с дезадаптированными детьми, необходимого в свете формирования единого европейского образовательного пространства. Указано, что главными тенденциями совершенствования системы подготовки воспитателей в зарубежных странах есть понимание правительствами приоритетной роли дошкольного образования, необходимости качественной подготовки воспитателей и должного внимания по социализации детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: *система профессиональной подготовки, воспитатель, дошкольный возраст, дошкольное образование, высшее образование, зарубежный опыт.*

Zdanevich L. Analysis of the System of Specialists' on Pre-School Education Preparation in the Countries of Eastern Europe of the Post-Soviet Territories

Analysis of the system of specialists' on pre-school education preparation in the countries of Eastern Europe of the post-Soviet territories has been offered in the article. It is proved that there isn't practically any scientific information as for the content and the structure of professional preparation of the future tutors of pre-school educational establishments to the work with deadapted children, that is essential in the light of forming unique European educational space. It is mentioned that the main tendencies of mastering of the system of tutors' preparation abroad is understanding by the governments prior role of pre-school education, necessity of qualitative preparation of tutors and proper attention to the events ad for socialization of the children of pre-school age.

Specificity of foreign systems of professional preparation of the specialists of pre-school education is determined by the national social-cultural and educational peculiarities. The conclusion is made that practically unlimited excess to higher education of population is typical only to the countries of the first group of integration of educational processes, namely: the USA, Canada, Germany, Japan and Finland.

Key Words: *system of professional preparation, tutor, pre-school age, pre-school education, higher education, foreign experience.*

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ В ОБЩЕНИИ СТУДЕНТОВ-МЕНЕДЖЕРОВ И ЕЁ ФОРМИРОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

В статье рассмотрены самоэффективность студентов-менеджеров в общении, её значение, структура, содержание, вопросы её формирования в процессе обучения. Выявлены характеристики коммуникативной компетентности студентов на основе критериев умения говорить, умения слушать, знания невербальных сигналов, умения общаться с другими людьми, а также ее взаимосвязь с результатами деятельности, представленной различными показателями.

Ключевые слова: самоэффективность в общении, коммуникативная компетентность, межличностные отношения, система внутренних ресурсов, эффективная коммуникация, формирование самоэффективности.

Разработка проблемы самоэффективности менеджеров является чрезвычайно актуальной, поскольку сегодня требуются руководители, способные решать проблемы управления, осуществлять выбор средств действий и построения определенной стратегии управленческой деятельности, эффективного межличностного взаимодействия. А это, в конечном счете, определяется самоэффективностью менеджера как в предметной деятельности, так и в общении.

Основное, что характеризует труд менеджера-руководителя, – это то, что он, прежде всего, работает с людьми. В процессе решения задач управления ему приходится управлять действиями своих сотрудников для решения поставленных перед ними задач. Управленческая деятельность – это непрерывный процесс взаимодействия руководителя и подчиненных ему сотрудников. Работа с людьми требует от руководителя, чтобы он следовал педагогическим принципам индивидуального подхода. Индивидуальный подход должен учитывать возрастные, половые и психологические особенности личности, от этого зависят как результаты деятельности руководителя, так и успех коллектива, который он возглавляет.

Требования, предъявляемые к будущему руководителю, должны учитываться при подготовке менеджеров во время их обучения в институте. Для этого необходимо формирование во время обучения в вузе самоэффективности в общении студента-менеджера, его коммуникативной компетентности.

Коммуникативная компетентность – это способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерны достижение взаимопонимания партнеров и лучшее понимание ситуации и предмета общения. Смысл коммуникации – в той реакции, которую мы получаем со стороны других людей в достижении взаимопонимания. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необхо-

димо иметь обратную связь, сигнализирующую о том, как люди поняли вас, как они воспринимают информацию и как относятся к проблеме.

Коммуникативные процессы – это различные формы информационного и вещественно-энергетического обмена между людьми, которые предпринимается для установления, укрепления и поддержания связей между ними. Общение – это разновидность коммуникативных процессов, спецификой которых является обмен информацией, чувствами между людьми и возникновение на этой основе разнообразных межличностных влияний. Функции общения многообразны: оно является решающим условием становления каждого человека как личности, используется для осуществления личностных целей и удовлетворения важнейших его потребностей. Общение составляет внутренний механизм совместной деятельности людей и является важнейшим источником информации для каждого.

Межличностные отношения – это совокупность связей между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу. Они возникают в результате взаимодействия людей и сопровождаются различными внутренними проявлениями у их участников (переживаниями, симпатиями, антипатиями и т.п.).

Межличностные отношения включают:

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностную привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

В коммуникациях каждый из нас участвует ежедневно, но лишь немногие делают это достаточно эффективно. Невозможно переоценить важность коммуникаций в управлении. Едва ли не всё, что делают руководители, чтобы достичь целей организации, требует эффективного обмена информацией. Если люди не будут этого делать, они не смогут работать вместе, формулировать цели и достигать их. Основная цель коммуникационного процесса – обеспечение понимания информации, являющейся предметом сообщений. Руководитель от 50 до 90% своего времени тратит на разговоры, на межличностный обмен информацией. Эффективность этого процесса в значительной мере зависит от его коммуникативной компетентности и его самоэффективности в общении.

Самоэффективность – это интегративное многомерное образование, представляющее собой сплав социальных представлений о собственных возможностях, потенциале и уверенности человека в том, что в конкретной ситуации он сможет проявить свою компетентность и достичь успеха.

Анализ различных подходов к определению самоэффективности зарубежных авторов (А. Бандура, А. Бояринцева, М. Гайдар, Т. Гордеева, Дж. Зиглер, Д. Майерс, Р. Кричевский, Р. Немов и др.) показывает, что в современной психологии исследователи относят этот феномен к разным классам психологических явлений, но чаще всего фигурирует его понимание как убежденности, веры субъекта в свои возможности осуществлять деятельность, а также собственное развитие в ходе достижения стоящих перед ним

целей и задач. При этом они подчеркивают, что качество общения в значительной мере определяет самоэффективность людей, которые вступают в процесс взаимодействия с другими людьми.

Цель статьи – раскрыть содержание процесса формирования самоэффективности в общении, его сущности и структуры для студентов-менеджеров, как одной из важных и сложных задач, которую необходимо решать в процессе обучения в вузе.

Самоэффективность в общении рассматривается нами как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия. Когда мы вступаем в коммуникацию с другим человеком, мы замечаем его реакцию, и сами реагируем своими мыслями и чувствами. Наше поведение является внутренними откликами на то, что мы видим и слышим.

При этом передача любой информации возможна лишь посредством знаков, точнее, знаковых систем. Существует несколько знаковых систем, которые используются в коммуникативном процессе, а именно:

Вербальный (словесный) – это слова, речь человека, умение слушать и слышать.

Паралингвистический – связанный с речью, но не являющийся ею. Это громкость, быстрота речи, интонации, паузы, смешки, зевки, подкашливание и т.п.

Невербальный (несловесный) – взаимное расположение собеседников в пространстве, их позы, жесты, мимика, направление взгляда, прикосновение, а также зрительные, слуховые и другие сигналы, которые человек передает с речью.

В процессе исследования, проведенного среди студентов-менеджеров третьего курса Национального технического университета “Харьковский политехнический институт”, был использован тест-опросник самоэффективности (Дж. Маддукс и М. Шеер, адаптированный А. В. Бояринцевой), который состоит из двух шкал – самоэффективности в сфере предметной деятельности и в сфере общения. Он направлен на измерение представления студента-менеджера о собственной компетентности, эффективности и личностной влиятельности. Кроме того, было проведено изучение отношения студентов к профессии, удовлетворенность ею, диагностика учебной мотивации (А. А. Реан, В. А. Якунин, Н. Ц. Бадмаев), а также изучение мотивации успеха и боязни неудачи (тест МУН А. А. Реана), тест “Способность самоуправления”, разработанный в лаборатории психологических проблем высшей школы Казанского университета под руководством Н. М. Пейсахова и личностных характеристик студентов на основе их Я-концепции.

Как показывают результаты исследования, самоэффективность студентов в сфере общения довольно низкая: у 33,7% она находится на уровне ниже среднего, у 46,3% – на среднем уровне и только у 20% студентов – на высоком уровне.

Представляет интерес характеристика коммуникативной компетентности студентов с различным уровнем самооффективности в общении. При этом критериями таковой мы взяли умение говорить, умение слушать, знание невербальных сигналов, умение общаться с другими людьми. Результаты исследования приведены в табл. 1 (в процентах к общему числу испытуемых).

Следует отметить, что знание невербальных сигналов подавляющее число студентов отметили как частичное, то есть недостаточное. Согласно исследованиям значительная часть речевой информации в процессе общения воспринимается через язык поз и жестов, звучание голоса. Американский ученый А. Мехребиен установил, что 55% сообщений воспринимается через выражение лица, позы и жесты, а 38% – через интонации и модуляции голоса [4, с. 179]. Другими словами, то, как мы говорим, важнее слов, которые мы произносим. Поэтому студентам необходимо не только знание значения невербальных сигналов, но и постоянная тренировка их распознавания.

Таблица 1

Характеристика коммуникативной компетентности студентов с различным уровнем самооффективности в общении, %

Уровень самооффективности в общении	Умение говорить		Умение слушать		Умение общаться с другими людьми	
	В полной мере	Частично	В полной мере	Частично	В полной мере	Частично
Ниже среднего	44,4	48,2	70,3	26,0	55,5	40,8
Средний	50,0	50,0	63,8	36,2	58,3	41,7
Высокий	75,0	25,0	68,8	31,2	93,3	6,7

По результатам исследования, наиболее заметно различие между студентами с разным уровнем самооффективности проявляется в умении достаточно хорошо говорить и общаться с другими людьми. При этом два студента, имеющие уровень самооффективности в общении ниже среднего, признались, что умение говорить у них отсутствует. И, наоборот, для 75% студентов с высоким уровнем самооффективности характерно это умение.

Умение общаться с другими людьми занимает промежуточное положение между умением говорить и умением слушать. Один студент, имеющий низкий уровень самооффективности, считает, что он не умеет общаться с другими людьми. Подавляющее число студентов с высоким уровнем самооффективности умеют это делать.

Известно, что человеческое общение на три четверти состоит из общения речевого (речь и слушание). Речь как средство общения одновременно выступает и источником информации, и способом взаимодействия с собеседником. В структуру речевого общения входят значение и смысл фраз, речевые звуковые явления (темп речи, интонация, дикция и т.п.), выразительные качества голоса.

Язык является частью процесса мышления, а также, что более очевидно, средством общения с окружающими. Мы можем много узнать о себе и о других по словам и речевым оборотам, которые используем. Любая деятельность по общению является способом достижения обратной связи. Если мы не сможем достичь её, мы должны заменить слова, которые употребляем.

К сожалению, в настоящее время искусство человеческого языка и его возможности просто забыли или отбросили за ненадобностью, оставив сухой и холодный трафаретный язык, которым насыщены разговоры и тем более деловые беседы. Знание правильного подхода к речи и приемов использования языка представляет собой довольно сильное средство влияния на психику другого человека.

Овладев мастерством литературной и деловой речи, можно:

- улучшить качество передаваемой и получаемой информации;
- повысить уровень понимания при деловом общении;
- решать самые разные проблемы при помощи последовательно задаваемых вопросов;
- не придавать слишком большого значения поверхностной структуре языка и контролировать свои эмоции;
- научиться определять, что думают и чувствуют другие;
- оказывать влияние на результаты переговоров;
- увлечь партнеров своими идеями и убедить их в своей правоте.

Эффективная коммуникация возможна, когда человек одинаково точен, принимая и отправляя сообщения. Необходимо уметь слушать, что, по результатам исследования, присуще студентам в большей мере, чем умение говорить. При этом заметных различий в умении говорить между студентами с разным уровнем самооффективности не наблюдается.

К сожалению, немногие научились слушать с той степенью эффективности, которая возможна. Судя по результатам исследования, студенты не придают большого значения тому, как они слушают. Выработке самого востребованного навыка – эффективно слушать – уделяется обычно мало внимания.

Практика показывает, что в улучшении навыков слушания таится ключ к повышению эффективности вербальных коммуникаций. Слушать означает больше, чем слышать. По существу, слышать – это означает физически воспринимать звук. “Слушать” же означает воспринимать звук определенного значения. Человек слышит в результате автоматической реакции органов чувств и нервной системы. Слушание – волевой акт, включающий также и высшие умственные процессы. Мы слышим, конечно, многое, но прислушиваемся лишь к незначительной части того, что слышим.

Слушание – активный внутренний процесс, оно предполагает желание услышать, внимание к собеседнику. Прежде всего, надо хотеть слушать. При этом слушать и воспринимать означает не отвлекаться, поддер-

живать постоянное внимание, устойчивый визуальный контакт и использовать невербальные сигналы как средство общения.

Умение слушать является критерием коммуникабельности человека. Исследования показывают, что не более 10% людей умеют выслушивать собеседника спокойно и целенаправленно. Принято считать, что при установлении контакта главная роль отводится говорящему. Но анализ показывает, что в эффективном общении большая роль отводится умению слушать. Основной причиной неэффективного общения является неумение слушать, поскольку именно оно приводит к недоразумениям, ошибкам и проблемам. В процессе совершенствования своих привычек слушать основное внимание следует уделить положительным рекомендациям, направленным на формирование этого умения.

По-видимому, приведенные выше суждения студентов о своей коммуникативной компетентности являются достаточно субъективными. Об этом говорят результаты учебно-познавательной деятельности студентов, как когнитивные (ценности, убеждения, успеваемость, повышение квалификации), поведенческие (самоэффективность в предметной деятельности, усилия, направленные на достижение желаемого результата, наличие мотивации достижения, способность к самоуправлению), так и эмоционально-оценочные (удовлетворенность выбором профессии, уверенность в себе, самооценка). В табл. 2 приведены некоторые из них.

Таблица 2

Взаимосвязь самоэффективности студентов в общении
с результатами деятельности

Уровень самоэффективности в сфере общения	Самоэффективность в предметной деятельности, баллы	Средний балл успеваемости	Наличие мотивации достижения, баллы	Способность к самоуправлению, баллы	Удовлетворенность выбором профессии, %
Ниже среднего	32,8	4,37	13,7	26,2	51,3
Средний	24,5	4,34	14,0	27,8	53,5
Высокий	38,8	4,26	14,2	27,2	55,5

По результатам исследования заметных различий между студентами с различным уровнем самоэффективности в общении не наблюдается. Благоприятное воздействие на этот показатель оказывает удовлетворенность своей профессией, а также наличие мотивации достижения. Мотивация достижения связана, прежде всего, с преимущественной ориентацией личности на достижение в ней успеха или избегание неудачи. В процессе исследования была проведена диагностика мотивации достижения и избегания неудачи студентов. При этом установлено, что мотивация достижения у них ещё слабо выражена. Так, у 12,5% студентов наблюдается мотивация избегания неудачи, у 25% – мотивационный полюс не выражен, у 47,5% – выражен слабо, и только 15,0% студентов имеют высокий уровень мотива-

ции достижения. Её формирование является одним из условий повышения коммуникативной компетентности студентов-менеджеров, так как увеличивает заинтересованность студентов в повышении своей эффективности в общении.

Что же касается таких объективных характеристик, как самоэффективность в предметной деятельности, способность к самоуправлению, наличие усилий для достижения успеха и средняя успеваемость студентов, то прямой взаимосвязи с самоэффективностью в сфере общения не наблюдается. Это позволяет сделать вывод о том, что общение с людьми студенты рассматривают пока как межличностное взаимодействие вне связи с процессом обучения и его результатами. И достижение успеха в своей будущей профессиональной деятельности они пока также не связывают с формированием этого умения.

Понимание важности процесса межличностного взаимодействия в будущей профессиональной деятельности должно способствовать росту коммуникативной компетентности студентов.

Для формирования самоэффективности студентов-менеджеров в процессе общения им при изучении основ психологии на третьем курсе читают лекции на тему: “Психология общения” и “Коммуникативная компетентность”. В это же время им преподают курс “Психология управления”. Но, по-видимому, этого недостаточно для профессиональной подготовки будущих менеджеров. Деловое общение имеет свою специфику, которая студентам пока не известна. Следует прочитать им курс лекций по деловому общению, которое для будущего менеджера является сферой его профессиональной деятельности. Необходимо знать о его функциях, его стратегии и тактике, его особенностях. Для обретения навыков эффективного общения необходимо проведение деловых игр и тренингов.

Выводы. Таким образом, межличностное взаимодействие вытекает из полномочий и статуса руководителя в организации, каковым станет будущий специалист. Его роль в профессиональной деятельности делает его центром сосредоточения и обработки информации, что даст ему возможность эффективно действовать. Принимая на себя межличностные и информационные роли, руководитель должен принимать решения. Всё это вместе взятое определяет объем и содержание работы менеджера, которое требует формирования во время обучения в вузе его самоэффективности как в предметной деятельности, так и в процессе общения.

В связи с этим возрастает роль профессионального обучения в подготовке квалифицированных менеджеров. В последнее время требования к уровню подготовки будущих менеджеров возрастают. От них требуется не только конкретизация технических проблем, поиск способов их решения, но и оперативное управление персоналом, достижение взаимопонимания с работниками усиление их мотивации, направленной на достижение успеха в профессиональной деятельности.

В процессе обучения в вузе базовые знания студентов-менеджеров должны дополняться спецкурсами по формированию и развитию коммуникативной компетентности, оказанием помощи со стороны преподавателей-тренеров, направленной на их личностный рост. Программы должны предусматривать обучение таким формам поведения, как умение слушать, влиять на других людей, помогать им. В процессе межличностного общения люди сознательно или неосознанно влияют на психическое состояние, чувства, мысли и поступки друг друга. Целью влияния должна быть реализация человеком таких личностных потребностей, как потребность в уважении, одобрении, принадлежности к группе, общественном признании, психологическом комфорте и др.

Список использованной литературы

1. Андреева Г. М. Общение как восприятие людьми друг друга. Психология влияния : хрестоматия / Г. М. Андреева. – Санкт-Петербург, 2000.
2. Атвагер И. Я вас слушаю. Советы руководителю. Как правильно слушать / И. Атвагер. – Москва : Экономика, 1988.
3. Куницина В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – Санкт-Петербург, 2001.
4. Мескон М. Основы менеджмента / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури ; пер. с англ. – Москва : Дело, 1992. – 702 с.
5. Пиз А. Язык жестов / А. Пиз. – Воронеж, 1993.
6. Психология делового преуспевания / руководитель автор. кол. А. Н. Колесников. – Москва : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001. – 304 с.
7. Томпсон П. Самоучитель общения / П. Томпсон. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 256 с.

Стаття надійшла до редакції 10.09.2014.

Кобець В.М. Самоефективність у спілкуванні студентів-менеджерів та її формування в процесі навчання

У статті розглянуто самоефективність студентів-менеджерів у спілкуванні, її значення, структуру, зміст, питання її формування в процесі навчання. Виявлено характеристики комунікативної компетентності студентів на основі критеріїв уміння говорити, вміння слухати, знання невербальних сигналів, вміння спілкуватися з іншими людьми, а також її взаємозв'язок з результатами діяльності, відображеної різними показниками.

Ключові слова: *самоефективність у спілкуванні, комунікативна компетентність, міжособистісні відносини, система внутрішніх ресурсів, ефективна комунікація, формування самоефективності.*

Kobets V. Student-Managers' Self-Efficacy in Communicating Process and its Formation in the Learning Process

The article describes the self-efficacy of students-managers in communicating, its meaning, structure, content, matters of its formation in the learning process.

Communicative competence is the ability to establish and maintain necessary contacts with other people. The meaning of effective communication is the reaction that we get from other people, mutual understanding achieving. Communicative processes are different forms of informational, material and energy exchanges between people, which are taken to establish, strengthen and maintain the connections between them.

The purpose of this article is to reveal the content of the formation of self-efficacy in communication process, its essence and structure for students-managers, as one of the most important and difficult tasks that must be solved in the course of their study at the university.

Self-efficacy in communication process is considered as a system of internal resources, which are necessary for effective communication in a certain range of situations of interpersonal interaction.

The self-efficacy questionnaire test was used in the study, which has conducted among students-managers of the third year study of the National Technical University “Kharkiv Polytechnic Institute”. It consists of two scales: self-efficacy in the field of object-related activity, and self-efficacy in the field of communication. The survey results show that self-efficacy of students in the field of communication is quite low: one-third of respondents has it below average, 46.3% of them has it on average, and only one-fifth of the students has it at a high level. An overwhelming number of students noted knowledge of non-verbal signals as a partial, which is insufficient.

For formation of students-managers self-efficacy in the process of communication it is necessary to read them course of lectures on business communication, which is the sphere of professional activity for future managers.

Key words: *self-efficacy in communication, a system of internal resources, effective communication, the formation of self-efficacy.*

АНАЛІЗ СВІТОВОГО ДОСВІДУ ЕЛЕКТРОННОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто цілі, форми й методи електронної освіти за кордоном та перспективи їх упровадження в освітній процес в Україні. Проаналізовано проблему концепції безперервної освіти як основи сучасного навчання.

Ключові слова: філософія освіти, безперервна освіта, електронне навчання, онлайн-освіта, е-освіта, масові відкриті онлайн курси.

“Освіта сьогодні змінюється”, – ця фраза стала традиційною протягом останніх десятиліть розвитку українського суспільства. Однак, освіта сьогодні в нашій державі змінюється набагато повільніше та менш кардинально, ніж у більшості країн світу. Активний перехід від традиційної до інноваційної парадигми освіти відбувався у середині ХХ ст., почавшись із гуманістичного погляду на процес навчання. Так, про гуманістичну освіту писав Е. Фромм: “Навчати – означає допомагати дитині усвідомити свої можливості. Навчання протистоїть маніпулюванню, засноване на відсутності віри в те, що задатки дитини розвинуться, і на переконанні, що дитина тільки тоді піде правильним шляхом, коли дорослі вкладуть у неї все бажане й придушуть усе, що здається їм небажаним” [9, с. 206]. Сучасна парадигма освітнього процесу базується на ідеї безперервності освіти, необхідності формування навичок навчання протягом усього життя. С. Б. Кримський яскраво обґрунтував доцільність цього підходу: “Істинна освіченість, відсутність якої унеможлиблює самостійність буття людини, її незалежність від повсякчасної кон’юнктури, не дається нам одразу; вона невпинно твориться самим нашим життям, запитаннями, що ми їх ставимо собі, та випробуванням себе” [7, с. 27].

Європейська комісія та країни – члени ЄС визначили “безперервне навчання” як “усебічну навчальну діяльність, здійснювану на постійній основі з метою поліпшення знань, навичок і професійної компетенції” [5]. Це визначення використано в Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу. Як зазначено в цьому документі, “основна ідея нового підходу полягає в тому, що безперервна освіта перестає бути лише одним з аспектів освіти та перепідготовки; воно стає основоположним принципом освітньої системи й участі в ній людини протягом усього безперервного процесу її навчальної діяльності” [5].

У практичній реалізації цієї концепції надзвичайно важливе значення має онлайн-освіта (електронна освіта, е-освіта). Англomовний термін “e-learning” українською мовою перекладають по-різному, використовуючи складові “освіта” й “навчання”, а також “Інтернет”, “онлайн”, “електронний”, “е-” у різних комбінаціях. Існує необхідність уніфікації вітчизняної термінології в цій сфері, чому сприяло би використання термінів в українському

законодавстві. У межах статті ці терміни використовуються як синонімічні, проблема їх розмежування повинна стати предметом окремого дослідження.

Питанням реформування освітньої системи приділено значну увагу в усьому світі. Особливе значення для розвитку теоретичного обґрунтування інновацій в освіті мали дослідження І. Аронсона, Б. Блума, П. Бурдье, Г. Гарднера, Д. Дьюї, Дж. Ньюмена, К. Поппера, Л. Уайта; в Україні – праці М. Згуровського, І. Дичківської, Л. Піроженко, О. Пометун, І. Сущенко. Проблеми е-освіти детально розглянуто у працях зарубіжних учених: Б. Белла, Дж. Федермана, В. Йохема, Р. Копера, Дж. Сіла та ін. Водночас в Україні питання, пов'язані з упровадженням електронної освіти, тільки починають активно досліджувати та обговорювати.

Метою статті є визначення перспектив розвитку електронного навчання в Україні. *Завданнями* дослідження є з'ясування основних викликів у зв'язку з поширенням практики здобуття електронної освіти та шляхів їх подолання.

Об'єктом дослідження виступають суспільні відносини з приводу надання чи споживання освітніх послуг за посередництва мережі Інтернет. *Предметом* є форми та способи реалізації електронного навчання в Україні та у світі.

На сьогодні акцент в організації освітнього процесу поступово зміщується до онлайн-освіти. За даними, наведеними американськими дослідниками, “протягом осіннього семестру у 2010 р. 31% студентів американських коледжів обрали для проходження хоча б один онлайн-курс” [10, с. 165]. В Україні відсоток тих, хто мав досвід е-освіти, значно нижчий. Це пов'язано із цілою низкою причин. Від незнання англійської мови та недостатнього доступу до Інтернету до більш ґрунтовних і складних для вирішення. В Україні у значної частини населення недостатньо задоволені базові життєві потреби, тому не виникає потреби в самореалізації. Крім того, у багатьох людей відсутня мотивація до навчання навіть у межах традиційної системи освіти, не кажучи вже про витрачання особистого часу на е-освіту. Це, у свою чергу, пов'язано із “хронічними хворобами” української школи та університету, які накопичувалися протягом останніх десятиліть. Так, неухильне падіння престижу викладацької діяльності призводить до зниження якості освіти. Надмірна зарегульованість роботи освітніх закладів знижує їх потенціал до індивідуального врахування бажань учнів та батьків. Високе навантаження на викладачів призводить до зниження темпу впровадження інтерактивних технологій навчання. Постійне реформування системи освіти означає створення еkleктичного стилю її функціонування. Намагання залишити державну структуру закладів освіти та запровадити ринкові критерії їх діяльності негативно впливають на освітній процес. Реальну співпрацю українських і зарубіжних освітніх установ підмінюють звітами про таку співпрацю. Перелік проблем можна продовжувати, але така ситуація призводить до того, що досить небагато студентів та викла-

дачів знають про існування можливості безкоштовно ознайомитися із найкращим педагогічним досвідом шкіл та університетів з усього світу й підвищити власну кваліфікацію.

Так само й українська держава, незважаючи на наявність декларацій щодо впровадження електронної освіти як одного із пріоритетів діяльності МОН, майже повністю відсторонена від популяризації е-навчання як форми здобуття освіти. Так, у прийнятому ще в 1991 р. Законі “Про освіту” [2] згадки про дистанційне навчання немає в принципі. Але набагато гірше, що новий Закон “Про вищу освіту”, прийнятий у червні 2014 р., поняття дистанційної освіти згадує лише один раз, при наведенні переліку форм навчання у вишах [2, ст. 50]. Не зустрічаються там поняття і онлайн-освіти, електронних курсів та іншої термінології, покладеної в основу міжнародних досліджень, присвячених проблемам освіти [10; 11; 12]. В умовах значного скорочення аудиторного навантаження для студентів та виділення часу студентам на самоосвіту, саме е-освіта може стати альтернативним джерелом отримання інформації, способом формування необхідних професійних та особистих навичок.

Один із найбільш популярних онлайн-курсів, задля якого створено окремий сайт, – це курс від професора гарвардського університету Майкла Сандела (Michael Sandel) під назвою “Справедливість”. Ефект такої популярності – у надзвичайній насиченості лекцій, виваженості візуального супроводу, пропонуванні найбільш контраверсійних моральних дилем для відкритого обговорення. Разом із тим, цей курс є класичним відеокурсом, який є лише частиною повноцінного навчання. Студенти Гарварду, окрім лекційного курсу, читають першоджерела, обговорюють проблеми на семінарах, пишуть твори-есе для отримання балів з дисципліни. Сайт пропонує майданчик для обговорення запропонованих проблем усіма слухачами, але йому не вистачає стрункості (обговорення тем часто супроводжуються підмінами понять і є досить хаотичними через велику кількість учасників) та хоча б мінімального контакту із викладачем. Водночас, крім нових знань з питань етики як філософської дисципліни, цей курс дав змогу на базовому рівні відслідкувати відмінності в підходах до навчання в США та в Україні, відкрити для себе нове бачення цілей та перспектив розвитку освітнього процесу в сучасних умовах.

Більшість курсів е-освіти розроблені на основі такого підходу – вони пропонують можливість відвідати лекції найкращих викладачів різних вищих навчальних закладів. Часто це стає своєрідною рекламою університету, їх візитівкою. Багато онлайн-курсів пропонують сайти Йелю та Массачусетського технологічного інституту. В Україні за такою схемою почав діяти Київський університет імені Тараса Шевченка. Щоправда, поки значено доступний лише один онлайн-курс, відеозаписи з якого були доступні протягом зазначено періоду.

Набувають популярності сайти, які є своєрідними базами даних е-навчання з різних університетів світу (наприклад: Open Culture). За такою схе-

мою працює російський ресурс, що пропонує курси е-освіти (наприклад: Універсариум). Переваги таких баз даних полягають у можливості більш широкого вибору тематики курсів зі сфери власних зацікавлень. Так, якщо сайт Йелю пропонує два курси із філософії, то сайт “Open Culture” в цій сфері надасть на вибір 116 різних курсів (у тому числі і два з Йелю). Такий великий асортимент дає змогу зосередити своє навчання на вужчій тематичі та поглибити знання, отримані традиційним способом із тих тем, які викликали найбільше зацікавлення студента. Тобто ці курси можуть продемонструвати студентам шлях подальшого розвитку конкретної теми, висвітлення якої неможливо в аудиторному процесі. Наприклад, один із курсів Шелі Кагана (Shelly Kagan) із назвою “Смерть” яскраво ілюструє безмежність можливостей такого факультативного навчання. Разом із тим, саме цей курс є дуже цікавим з погляду демонстрації філософських методів пізнання дійсності на прикладі достатньо специфічної тематики. Відеозаписи лекцій на цих ресурсах доступні у будь-який час.

Принципово інакше побудовані курси на сайтах іншого типу. З одного боку, вони так само є універсальними, тобто не пов’язаними з конкретним вищим навчальним закладом. З іншого боку, вони пропонують курси, які мають важливу суттєву відмінність від розглянутих раніше. Е-освіта на цих сайтах (AcademicEarth, Coursera, Open Education Europe, EDX та ін.) більше наближена до повноцінної освіти, ніж до класичних відеокурсів. Англійською мовою поширюється спеціальний термін для такого типу навчання – МООС, що є аббревіатурою фрази “масові відкриті онлайн курси”. Ця назва символізує принципіву безкоштовність такого навчання, можливість одночасного проходження цих курсів фактично необмеженою кількістю студентів, та доступність у мережі Інтернет усіх необхідних ресурсів для успішного навчання. Важливо, що в Україні такий ресурс створений із бажанням об’єднати навчання із пошуком роботи, для чого налагоджується співпраця одночасно із вишами та із роботодавцями (див. докладніше SkillsAcademy). Така схема є справді інноваційною серед ресурсів, що пропонують онлайн-освіту.

Такі курси працюють “сесійно”, переважно два-три рази на рік. Вони розраховані на певний проміжок часу (зазвичай від 4 до 12 тижнів) та на певний час роботи над курсом протягом тижня (в діапазоні від 1 до 10 годин на тиждень). Цей час розраховується орієнтовно відповідно до структури курсу. В межах курсу можуть зараховуватися бали за перегляд відеозаписів, за участь у обговоренні на загальному форумі, за відповіді на тестові завдання, за написання творчих робіт тощо. У випадку набрання необхідної кількості балів, студенту видається електронний сертифікат про проходження курсу із підписом викладача. За бажання та при сплаті грошової суми, може бути наданий офіційний сертифікат із унікальним номером, який дасть змогу перевірити здобуття освіти конкретною особою на цьому сайті. Більше того, запроваджуються цілі системи “сертифікаційних курсів” – декількох курсів, пов’язаних між собою, які дають змогу здобути

певну “спеціалізацію”. Наприклад, спеціалізація “онлайн викладач” складається із чотирьох послідовних курсів, кожен із яких треба закінчити із необхідною кількістю балів. У деяких країнах окремі професії не потребують вищої освіти, тому такі сертифіковані курси можуть бути достатнім підтвердженням кваліфікації, зокрема, у випадку пошуку роботи. До таких спеціалізацій можна віднести “Основи програмування”, “Програмування для ОС Android”, “Обробка даних”, “Кібербезпека” тощо. Більше того, ці знання не є прив’язаними до конкретних культурних традицій, і тому можуть з часом при поширенні такої практики бути більш вагомим конкурентною перевагою на ринку праці програмістів, ніж здобуття освіти в місцевому вищому навчальному закладі. Вже зараз пошукачі роботи зазначають у своєму резюме отримані сертифікати на е-курсах.

Важливим у цьому контексті є розгляд конкретних методів е-навчання на цих ресурсах. Навчання побудовано за тижневим принципом. Протягом тижня доступний певний цикл лекцій і завдань, які необхідно виконати. Тобто пройти курс за декілька днів, навіть за найбільшого завзяття, неможливо. У цьому аспекті таке е-навчання наближене до традиційного способу навчання в університеті. *Відеозаписи лекцій* зазвичай розбивають на короткі відрізки тривалістю 10–20 хвилин. Таким чином, це дає змогу студенту переглядати відеоматеріали навіть за наявності незначного проміжку часу, а викладачеві – зосередитися на одному аспекті проблеми. Відео, зазвичай, супроводжується англійськими субтитрами, що надає можливість студентам із середнім рівнем володіння мовою більш ефективно сприймати англійський текст. Крім того, іноді для самого викладача англійська не є рідною, тому навіть для англійських студентів субтитри можуть стати у нагоді. Ще однією особливістю більшості курсів є присутність декількох викладачів, кожен з яких висвітлює тематику, яка є його сферою наукових чи професійних інтересів. Враховуючи традиційну важкість утримання уваги студентської аудиторії протягом 80 хвилин, та можливість несприйняття студентами стилю викладання конкретної особи, система коротких лекцій від різних осіб, має суттєві переваги. Більше того, одного року записавши відеолекції, наступного року викладач може побудувати лекційний курс, виходячи із припущення, що студенти вже знайомі з базовим матеріалом. Тим самим у викладача та студентів з’являється можливість звернутися до обговорення найбільш актуальних проблем замість постійного повторення теоретичного матеріалу.

Поряд із лекціями, на сторінці курсу присутні посилання на рекомендовані *першоджерела*. Часто такі першоджерела є обов’язковими для прочитання, оскільки тестові завдання в подальшому будуть пов’язані із концепціями, які висвітлюються у запропонованій літературі. В окремих курсах обов’язковою умовою отримання сертифіката є участь в *обговореннях проблем*, які пропонуються викладачем. На дискусійний майданчик (форумах) студенти з усього світу висловлюють бачення теми, засноване на власному особистому досвіді. Це створює абсолютно надзвичайний

простір для взаємодії між різними культурами та світоглядами. Роль викладачів зводиться до зауважень на загальні правила написання коментарів та слідкування за дотриманням загальної культури спілкування на форумі. Разом з тим, вони можуть своїми коментарями перенаправити обговорення на інші, більш продуктивні аспекти теми. *Творчі завдання* виконуються на основі загальних рекомендацій і перевіряються іншими студентами. Ці рекомендації дуже видозмінюються відповідно до тематики навчання (від поезії до програмування), тому критерії оцінювання робіт також сильно відрізняються. Завдання фактично можуть бути у вигляді есе, дослідницького проекту (в такому разі частина відео покликана розказати про спеціальні пошукові інструменти, методи та джерела інформації), написання програмного коду тощо. Така практика взаємної перевірки робіт є корисною для студентів і дає змогу протягом невеликого проміжку часу оцінювати роботу багатьох студентів (у середньому одночасно онлайн-курс проходять від 10 до 20 тис. студентів). *Тестові завдання*, які супроводжують майже кожний курс, є необхідною частиною тижневого циклу навчання, а також формою складання підсумкового іспиту. Цікаво, що проміжні іспити традиційно студент може пройти декілька разів – своєрідна робота над помилками, тоді як підсумковий іспит складають тільки з першої спроби.

Такі онлайн-курси дають змогу викладачеві отримувати зворотний зв'язок з аудиторією. Такий зв'язок відбувається на двох рівнях. По-перше, під час спілкування зі студентами на форумі. Студенти можуть поставити питання, запропонувати власні рекомендації щодо покращення лекцій, тестових чи інших завдань. З іншого боку, стає доступною та зручною у використанні різноманітні статистичні дані щодо проходження курсу студентами. Можна дізнатися, яке відео студенти частіше переглядають повторно (це може свідчити або про цікавість, або про складність викладення інформації), які терміни студенти перекладають з англійської, які типові помилки допускаються у тестах, яка активність обговорення тих чи інших аспектів та інші аспекти курсу. Аналіз такої статистики дає змогу викладачеві оперативно реагувати на недоліки в курсі, покращуючи якість матеріалів.

Основним недоліком описаної системи е-навчання вбачається те, що за цієї системи неможливо примусити навчатися людину, яка цього не бажає. Мотивація повинна існувати або на рівні цікавості щодо отримання нової інформації, або принаймні у вигляді наочності конкурентних переваг власника сертифіката про навчання. Така освіта не пристосована для того, щоб за прикладом шкільної освіти намагатися зробити кращими тих, хто цього активно не бажає. На цьому заснована й можливість отримати сертифікат особою, яка фактично не проходила курсів. Разом із тим, відсутність точної ідентифікації особи не пов'язана із відсутністю технічної можливості. Скоріше, ідея онлайн-освіти заснована на добровільності навчання та на націленості студентів на отримання не документа, а знань та навичок.

Саме стимулювання самостійного навчання, прищеплення зацікавленості в науковому пошуці та формуванні наукової картини світу можуть виступати основною метою традиційної системи освіти. Безперечно, е-освіта не може повністю замінити собою освіту традиційну. Завжди буде важливим безпосереднє спілкування вчителя та учня, колективу студентів між собою. Разом із тим, е-освіта створює потужний тиск на традиційні школи та університети, змушуючи порушувати питання про цілі аудиторного навчання, досить оперативно переглядати форми й методи спілкування в навчальних закладах. Онлайн-освіта, звільнена від традиційної бюрократичної форми організації, набагато динамічніше може реагувати на будь-які зміни в суспільному житті, тим самим впливаючи на перетворення традиційної освіти.

У західному світі (на відміну від окремих регіонів Африки та Азії) за останні десятиріччя учитель перестав бути потрібний як основне (а інколи і єдине) джерело інформації про навколишній світ – сьогодні доступ до Інтернету дає змогу отримати інформацію про будь-які факти набагато швидше, якісніше та в тій формі, яка буде найкраще підходити конкретній людині, ніж конспектуючи матеріал лекцій. Сьогодні лекція перетворюється з інструменту інформування на інструмент для заохочення пошуку та розмірковування, аналізу й критичного сприйняття дійсності. За словами О. Базалука, “сучасний учитель повинен своїх учнів навчати бути відкритими, готовими долати труднощі, орієнтуватися в новому інформаційному суспільстві, постійно самовдосконалюватися та прагнути самореалізації” [6, с. 188].

У кінцевому підсумку, ефективність здобутої освіти сьогодні вимірюється не тим, скільки відповідей отримала дитина, а тим, скільки запитань у неї виникло. Навчання поступово, але неухильно перетворюється на процес, у якому вчитель має завдання спрямовувати зусилля дитини, а не видавати їй готові знання та перевіряти їх запам'ятовування. Навчання стає тим процесом, протягом якого усі його учасники (і учень, і вчитель) набувають нового досвіду соціальної комунікації, взаємодії та співробітництва для вирішення конкретних навчальних чи наукових завдань. Оскільки таке співробітництво вчителя та учня – це єдине, чого е-освіта не може запропонувати якісніше, зручніше й доступніше.

Висновки. Освіта – це завжди спілкування. Сьогодні значна частина комунікацій між людьми здійснюється через мережу Інтернет. Тому й освіта стає все більш “зануреною” в цей засіб передачі інформації. Онлайн-освіта не стане повноцінною заміною традиційній, але може стати єдиним доступним варіантом освіти для окремих категорій людей, а також успішно доповнювати навчання людини протягом усього її життя.

Згідно з висновками Меморандуму безперервної освіти ЄС, “має посилюватися зв'язок між установами формальної та неформальної освіти. У процесі створення безперервної системи освітніх послуг, орієнтованої на потреби особистості, всі організації культурно-просвітницького характеру

поступово зіллються в єдину освітню мережу. Цей процес уже активно йде у створенні системи відкритих університетів, дистанційних курсів тощо, і самі виші повинні активніше відкривати свої освітні можливості для широких кіл суспільства. Такий поступовий осмос, з одного боку, підкреслює комплементарний характер трьох систем освіти, а з іншого – порушує питання їх рівноправного визнання” [5].

Стратегічними викликами, які необхідно подолати українському суспільству на шляху до популяризації е-освіти, є забезпечення загального доступу до Інтернету та надання належного рівня знань англійської мови. Тактичними завданням є створення українських ресурсів дистанційного навчання (один із перших українських ресурсів – Skills Academy); розміщення інформації про доступні дистанційні курси (наприклад, на сайті Державної служби інтелектуальної власності України подано інформацію щодо доступних курсів дистанційного навчання Академії Всесвітньої організації з інтелектуальної власності); підтримка ініціатив зі створення е-курсів та з перекладу вже існуючих на українську мову. Але найважливіше, що необхідно українському суспільству для популяризації ідеї онлайн-освіти, це відкритість новому досвіду, альтернативним точкам зору, усьому світу, адже на стикові різних культур та поглядів здатні народжуватися нові думки, що і є кінцевою метою будь-якої освіти.

Список використаної літератури

1. Конституція України : прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28.06.1996 р. // Відомості Верховної Ради. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
2. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII // Голос України. – 2014. – № 148.
3. Про освіту : Закон України від 23.06.1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – Ст. 451.
4. Концептуальні засади розвитку електронної освіти в Україні : проект [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Міністерства освіти і науки. – 2013. – 12 лютого. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%20%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%97%20%D0%B2%D0%B8%D0%BA%20%D1%96%D0%BD%D1%84%20%D1%82%D0%B5%D1%85.rar>.
5. Меморандум неперервного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org/docs/memorandum.html>.
6. Базалук О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. Базалук // Філософські обрії. – 2010. – № 23. – С. 187–200.
7. Кримський С. Десять книжок як фундамент європейської гуманітарної освіти / С. Кримський // Ранкові роздуми : зб. ст. – Київ : Майстерня Білецьких, 2009. – С. 26–31.
8. Пелікан Я. Ідея Університету / Я. Пелікан ; пер. з англ. – Київ : Дух і літера, 2009. – 360 с.
9. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм ; пер. с англ. – Москва : АСТ, 2010. – 220 с.
10. Bell B.S. E-learning in Postsecondary Education / B. S. Bell, J. E. Federman // The Future of Children. – 2013. – Vol. 23. – № 1. – P. 165–185.

11. Jochems W. Integrated E-Learning: Implications for Pedagogy, Technology and Organization / W. Jochems, R. Koper, J. van. Merriënboer // Routledge: Open and Flexible Learning Series. – 2004. – 224 p.

12. Seale J. K. E-learning and Disability in Higher Education: Accessibility Research and Practice / J. K. Seale. – Routledge, 2013. – 280 p.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2014.

Коршун Т. С. Анализ мирового опыта электронного образования

В статье рассмотрены цели, формы и методы электронного образования за рубежом и перспективы их внедрения в образовательный процесс в Украине. Проанализирована проблема концепции непрерывного образования как основы современного обучения.

Ключевые слова: философия образования, непрерывное образование, электронное обучение, онлайн-образование, e-образование, массовые открытые онлайн курсы.

Korshun T. Analysis of World Experience of E-Learning

The problem of the concept of lifelong education as the foundation of modern education is analyzed. Lifelong learning is designed to provide the people with the essential tools they require for self-development and in order to play an active part in modern society, including the skills needed in the field of new technologies.

The article examines the objectives, forms and methods of e-learning abroad and prospects for their implementation in the educational process in Ukraine. The stages of development of e-education are studied (recorded lectures, lectures plus forum discussions, MOOCs). Transforming of e-learning aimed at increasing dialogue between the students themselves. This facilitates communication between students with different cultural, educational, religious, economic, social experience.

This paper takes a look at the MOOC format as a possible pedagogical approach. Coursera, EDX, Open Education Europe propose MOOCs from more than 100 prominent universities all over the world on the very different topics. All courses are free of charge. So this is an opportunity to get an education for those who because of economic, physical or territorial reasons cannot do so in traditional universities.

The paper draws attention to the fact that the main problem of online education is that students must be highly-motivated. Online education does not become a full replacement for a traditional educational system, but may be the best option for the lifelong education.

There are the first attempts to create online education courses in Ukraine, but we still have some deep problems with e-learning. Among them there are: poor knowledge of English, problems with technical support, low economic level, and lack of motivation for learning.

Key words: philosophy of education, lifelong education, e-education, online education, e-learning, MOOC.

УДК 378.147: 373.31

А. М. КРАМАРЕНКО

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ЕКОЛОГООРІЄНТОВАНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито екологоорієнтований аспект підготовки майбутніх учителів початкової школи, надано аналіз наукових досліджень з окресленої проблеми та запропоновано авторське бачення її вирішення.

Ключові слова: екологоорієнтована професійна підготовка, майбутній фахівець початкової освіти.

У ХХІ ст. надзвичайне посилення негативного впливу на навколишнє середовище, породжене відчуженням людини від природи, пануванням “асфальтної культури”, спонукає до перегляду світоглядної парадигми. Утилітарно-прагматичні мотиви природокористування мають поступитися місцем більш виправданим – аксіологічно плідним.

Перша конференція ООН з навколишнього середовища (Стокгольм, 1972) привернула увагу світової спільноти до усунення проблеми економічного розвитку суспільства за рахунок умов життя майбутнього покоління.

Друга конференція ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992) проголосила в документі Порядок денний на ХХІ століття програму реалізації сталого розвитку.

Проте, з усією визначеністю питання про необхідність міжнародних угод і дій у галузі освіти було представлено в ході підготовки до Всесвітнього саміту зі сталого розвитку в Йоганнесбурзі (2002). Відповідно до рішення Ради ЮНЕСКО оголошено Десятиріччя освіти для сталого розвитку – 2005–2014 рр., а Україна стала однією з 55 країн, яка підтримала прийняте рішення.

Активне впровадження ідей екологічної освіти й виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства регламентовано Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ ст., Концепцією екологічної освіти в Україні, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Педагогічною Конституцією Європи тощо. Питання реалізації зазначених документів пов’язане із внесенням коректив у професійну підготовку майбутніх фахівців у цілому та початкової школи зокрема.

Виявлення та оцінювання ціннісних пріоритетів сучасного вчителя початкової школи, розвитку його аксіосфери, дослідження специфіки екологоціннісних орієнтацій у процесі його професійної підготовки визначимо, що ці аспекти набувають сьогодні стратегічного характеру, а їх вирішення є найважливішим і найактуальнішим завданням вищої педагогічної школи.

У теорії і практиці вищої педагогічної освіти накопичено значний досвід, що є основою формування цінностей у майбутніх фахівців почат-

кової освіти загалом та ціннісного ставлення до навколишнього середовища у підростаючого покоління зокрема. Насамперед, це наукові праці, в яких розкрито теоретико-методичні основи екологічної освіти й виховання у вищій школі (О. Біда, Л. Білик, Ю. Бойчук, Н. Демешкант, Н. Лисенко, Л. Лук'янова, В. Онопрієнко, О. Плахотнік, Н. Рідей, Т. Саєнко, С. Совгіра, Г. Сорокіна, Г. Тарасенко та ін.), посилення ролі екологічної доміанти в навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл (К. Гуз, В. Ільченко, Г. Пустовіт, С. Шмалей та ін.).

Формуванню ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкової школи у своїх працях приділяли увагу Н. Бібік, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа та ін. Проблема ціннісного ставлення до навколишнього середовища у процесі професійної підготовки зазначених фахівців розглянута також у дослідженнях Н. Борисенко, Н. Граматик, Н. Казанішевої, М. Хроленко та ін.

Аналіз науково-джерелознавчого базису та досвіду практичної роботи у вищих навчальних закладах України дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки відсутні комплексні дослідження з проблеми екологоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зокрема, не розв'язаними залишаються суперечності між:

- існуючими фундаментальними науковими здобутками з проблем загальної професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й відсутністю теоретико-методологічного та педагогічного обґрунтування процесу формування екологічних цінностей учителя в умовах ступеневої освіти;

- потребами у формуванні екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи, їх розвитком та самовиявленням;

- уже наявними екологічними цінностями майбутніх учителів початкової школи та їх орієнтацією на майбутній зміст професійної діяльності.

Мета статті – розкрити питання екологоорієнтованого аспекту підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У контексті розв'язання проблеми формування екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи також доцільно звернути увагу на дослідження, в яких екологічні цінності фахівця розглянуто як складову екологічної культури (Ю. Бойчук [2], С. Совгіра [7], Г. Тарасенко [8] та ін.).

Так, Г. Тарасенко в дисертації “Формування естетико-екологічної культури вчителя” наголошує на тому, що “система підготовки вчителя до реалізації світоглядних функцій освіти завжди перебуває у стані активних пошуків шляхів оптимізації готовності педагога до вирішення глобальних суспільних проблем, у тому числі проблем екологічних” [8, с. 140]. Не можна не погодитися з автором стосовно того, що всі нововведення у загальноосвітніх закладах (наприклад, у нашому випадку – екологізація навчальних предметів у початковій школі) потребують внесення відповідних корек-

ктив до системи підготовки майбутнього вчителя, який буде здатним до активних дій на практиці.

Ю. Бойчуком [2] у дисертації “Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя” розроблено та експериментально перевірено модель науково-методичної системи забезпечення цього процесу. Ця праця також є досить близькою до нашого дослідження, а деякі авторські позиції обрано нами за орієнтири. Проте, вважаємо, що у дослідженні недостатньо чітко окреслено питання екологізації освітнього процесу, яка на сучасному етапі екологоорієнтованої підготовки посідає чільне місце.

Питання цінностей екологоорієнтованої особистості майбутнього фахівця початкової освіти розглянуто в контексті їх підготовки до здійснення природознавчої освіти в початковій школі (О. Біда [1]), формування екологічної свідомості (М. Хроленко [9]), екоцентричного світогляду (Н. Борисенко [3]), екологічної відповідальності (Н. Граматик [4]) таких фахівців, процесу їх підготовки до екологічного виховання молодших школярів (Н. Казанішена [5]), використання засобів природотерапії в майбутній професійній діяльності (І. Малишевська), краєзнавчої роботи в початковій школі (М. Кузьма-Качур [6]) тощо.

Питання підготовки майбутніх фахівців до екологічного виховання школярів на уроках природознавства розкрито в дослідженні О. Біди “Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі”. У праці вибудовано модель теоретико-методичної підготовки вчителя, визначено критерії та рівні підготовленості студентів до здійснення природничо-краєзнавчої освіти молодших школярів, розроблено систему науково-методичного забезпечення процесу підготовки вчителя [1]. Зазначимо, що експериментально-дослідна робота зосереджена на підготовці вчителя у процесі викладання курсу “Методика викладання природознавства”, тобто розроблені елементи підготовки студентів до екологічного виховання школярів не охоплюють увесь навчально-виховний процес вищого навчального закладу.

У дисертації М. Хроленко “Формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів” [9] уперше обґрунтовано педагогічні умови формування екологічної свідомості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: використання міждисциплінарного принципу інтеграції екологічних знань дисциплін загальнонаукового, гуманітарного, природничого та професійного циклів; використання системи навчально-екологічних завдань; застосування партисипативних методів здійснення екологічної освіти студентів ВНЗ. Автором змодельовано процес формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів. Проте у праці залишилися поза увагою питання дослідження інтенсивності розвитку екологічної свідомості студентів ВНЗ, а також розробка системних діагностик розвитку досліджуваного феномена.

У докторському дослідженні С. Совгіри “Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах” розроблено та обґрунтовано: концепцію формування екологічного світогляду майбутніх учителів як теоретичну основу гармонійного співіснування людини й природи в єдності теоретичного, методологічного та технологічного концептуальних рівнів; функціональну структуру екологічного світогляду майбутніх учителів, яка містить такі компоненти: когнітивний, аксіологічний і праксеологічний; типи: антропоцентричний, ситуативний, екоцентричний [7]. Це дослідження є орієнтиром для нашої роботи, оскільки цінності є складовою екологічного світогляду. Зазначимо, що в авторському дослідженні брали участь студенти спеціальності “Початкова освіта”, проте, враховуючи загальну кількість студентів різних спеціальностей, задіяних в експерименті, недостатньо уваги було приділено аналізу специфіки екологоорієнтованої підготовки цих фахівців.

Близькою до попередньої праці є дисертаційна робота Н. Борисенко “Педагогічні умови формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів”, у якій експериментально перевірено ефективність розробленої авторської моделі та визначених педагогічних умов формування екоцентричного світогляду студентів спеціальності “Початкова освіта” з урахуванням специфіки професійної підготовки [3]. На нашу думку, автором недостатньо розкрито потенціал позааудиторної екологоорієнтованої роботи майбутніх учителів початкової школи.

Стосовно вищезазначеної екопідготовки доцільно звернутися до наукової праці Н. Казанішеної “Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів” [5]. Науковець розробила критерії, показники й рівні професійної готовності майбутнього вчителя до екологічного виховання учнів і типи стратегій їхньої поведінки стосовно природи та природонебезпечних дій інших. Питання цінностей у системі “людина – навколишнє середовище” у праці окремо не розглянуто, а визначено в складі мотиваційно-ціннісного компонента цієї готовності.

Ставлення майбутнього фахівця початкової освіти до природи на засадах гармонійного співіснування людини, суспільства й природи розглянуто І. Малишевською в дослідженні “Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання природотерапії у роботі з учнями початкових класів” як провідний чинник формування культури особистості, що ґрунтується на ціннісній екологічній активності. Дослідниця наголошує, що розвиток у студентів педагогічних ВНЗ стійкої ціннісної позиції стосовно природи паралельно з формуванням фахових компетенцій має підготувати майбутнього вчителя початкової школи до усвідомленої педагогічної діяльності екологічного спрямування, у свою чергу, це передбачає переосмислення змісту навчально-виховної роботи у ВНЗ, упровадження нових екологічних технологій. На нашу думку, доцільніше зосередити увагу на

підвищенні ефективності екологоорієнтованої педагогічної практики на різних етапах професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У праці М. Кузьми-Качур “Система підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі” [6] питання цінностей, ціннісного ставлення, ціннісних відносин було визначено складовою ціннісно-орієнтаційного компонента в зазначеній системі готовності. Автором недостатньо чітко висвітлено потенціал краєзнавчої роботи екологічного спрямування, а також частково розкрито питання внесення коректив у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи у зв’язку з упровадженням Державного стандарту початкової загальної освіти.

У дисертації Н. Граматик “Формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін” наведено напрями вдосконалення процесу екологізації професійної підготовки майбутніх фахівців початкової ланки освіти шляхом оновлення змісту й методики викладання професійно орієнтованих дисциплін та адекватного використання форм, засобів і технологій формування екологічної відповідальності студентів [4]. Однак, дослідницею не розкрито значення польової та педагогічної практик як складових професійної підготовки у формуванні зазначеного феномена.

Висновки. Таким чином, аналіз наукового внеску сучасних дослідників у розв’язання проблеми екологоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи дає підстави стверджувати, що отримані результати досліджень становлять теоретичну основу та є відповідними орієнтирами у вирішенні окресленого питання, яке передбачає, насамперед, визначення основних концептуальних засад формування зазначених цінностей у студентів у процесі професійної підготовки.

Зауважимо, що якісне оновлення екологоорієнтованої освіти як сфери формування екоцілісної людини передбачає орієнтацію на підготовку майбутнього фахівця початкової освіти, спроможного стати людиною з новою екологічною філософією, з високим рівнем екологічних цінностей. Розпочати цей процес необхідно з формування екологічного імперативу як відповідної детермінанти коеволюційного проекту людства, здатного організувати збалансований розвиток у системі “людина – навколишнє середовище”.

Важливою концептуальною ідеєю наукового пошуку є теза про те, що екологоорієнтована підготовка майбутніх учителів початкової школи буде ефективною за умови реалізації цілісності, динамічності, гнучкості в організації педагогічного процесу ВНЗ, де відбуваються зміни в ставленні майбутніх учителів до самих себе як носіїв власних екологічних цінностей.

У результаті проведеного дослідження нами доведено, що в сучасних умовах ефективність екологоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи можна суттєво підвищити, якщо на основі теоретико-методологічного обґрунтування розробити та впровадити різноаспектну теоретико-педагогічну концепцію, структурно-функціональну модель і нау-

ково-методичну систему її поетапного забезпечення завдяки застосуванню аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, професійно-гуманного, компетентнісного підходів до зазначеного процесу. Сприятиме цьому підготовка викладачів педагогічних ВНЗ до формування у майбутніх учителів початкової школи екологічних цінностей; цілеспрямоване створення у ВНЗ розгалуженої системи аудиторної та позааудиторної роботи для активізації розвитку й самовиявлення екологічних цінностей майбутніх учителів початкової школи; стимулювання професійної рефлексії та готовності студентів формувати у молодших школярів екологічні цінності; удосконалення навчально-методичного ресурсу з формування цих цінностей.

Таким чином, у статті розкрито питання екологоорієнтованої підготовки майбутніх учителів початкової школи, враховуючи наукові здобутки в цьому напрямі та запропоновані кроки у підвищенні її ефективності.

Список використаної літератури

1. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олена Анатоліївна Біда. – Умань, 2003. – 492 с.
2. Бойчук Ю. Д. Теоретико-методичні основи формування еколого-валеологічної культури майбутнього вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Юрій Дмитрович Бойчук. – Харків, 2009. – 459 с.
3. Борисенко Н. М. Педагогічні умови формування екоцентричного світогляду майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Михайлівна Борисенко. – Херсон, 2010. – 307 с.
4. Граматик Н. В. Формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : дис.... канд. пед. наук : 13.00.04 / Надія Василівна Граматик. – Черкаси, 2012. – 315 с.
5. Казанішена Н. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до екологічного виховання молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Вікторівна Казанішена. – Київ, 2011. – 256 с.
6. Кузьма-Качур М. І. Система підготовки студентів педагогічних факультетів до краєзнавчої роботи у початковій школі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. І. Кузьма-Качур. – Умань, 2012. – 20 с.
7. Совгіра С. В. Теоретико-методичні основи формування екологічного світогляду майбутніх учителів у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Світлана Василівна Совгіра. – Умань, 2009. – 567 с.
8. Тарасенко Г. С. Формування естетико-екологічної культури вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Галина Сергіївна Тарасенко. – Київ, 1996. – 453 с.
9. Хроленко М. В. Формування екологічної свідомості майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Марина Володимирівна Хроленко. – Київ, 2006. – 234 с.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.

Крамаренко А. Н. Подготовка будущих учителей начальной школы: экологоориентированный аспект

В статье представлены проблемные вопросы экологоориентированной подготовки будущих учителей начальной школы, проанализированы научные исследования по данной проблематике и представлено авторское виденье проблемы.

Ключевые слова: *экологоориентированная профессиональная подготовка, будущий учитель начальной школы.*

Kramarenko A. Primary Future Teachers of Initial School: Ekologo the Oriented Aspect

In the article is exposed ekologo the oriented aspect of preparation of future teachers of initial school, the analysis of scientific researches is given on outlined issue and author vision of its decision is offered.

It is indicated in the article, that the high-quality update of ekologo of the oriented education as foresees the spheres of forming of eko-man orientation on preparation of future specialist of primary education, able to become a man with new ecological philosophy, with the high level of ecological values. Beginning this process is necessary from forming of ecological imperative as proper determinants of koevolycynogo project of humanity, able to organize the balanced development in the system "a man is an environment".

The important conceptual idea of scientific search is a thesis that ekologo the oriented preparation of future teachers of initial school will be effective on condition of realization of integrity, dynamic, flexibility, in organization of pedagogical process of institute of higher, where changes are in attitude of future teachers to toward itself as transmitters of own ecological values. As a result of the conducted research it is well-proven by us, that in modern terms efficiency of ekologo of the oriented preparation of future teachers of initial school can be substantially promoted, if on the basis of teoretiko-methodological to develop a ground and inculcate a teoretiko-pedagogical conception, structurally functional model and scientifically methodical system of it stage-by-stage providing due to application of aksiologichnogo, system, humane, kompetentnisnogo fittings to for to the noted process. Preparation of teachers pedagogical of institute of higher will be instrumental in it to forming for the future teachers of initial school of ecological values; purposeful creation is in the institute of higher of the ramified system of audience and work for activation of development and exposure of ecological values of future teachers of initial school; stimulation of professional reflection and willingness of students to form ecological values for junior schoolboys; improvement of metodichnogo resource. Thus, the question of ekologo of the oriented preparation of future teachers of initial school is exposed in the article, taking into account scientific achievements in this direction and the proper steps are offered an author in the increase of its efficiency.

Key words: *ekologo is oriented professional preparation, future specialist of primary education.*

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті здійснено спробу розкрити сутність поняття “творча активність”; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні погляди на проблему; доведено важливість і необхідність розвитку творчої активності майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки як передумови його готовності до розвитку творчого потенціалу молодших школярів.

Ключові слова: майбутній учитель початкової школи, особистість, педагог, професійна підготовка, саморозвиток, самореалізація, творча активність, творча індивідуальність, творчість.

Сучасні трансформації в системі освіти, зміни навчальних програм та державних стандартів потребують від педагогів високої кваліфікації, спроможності активно сприймати нове, швидко прилаштовуватись до змін та нагальних вимог часу. Особливого значення наразі набуває проблема особистісного розвитку й творчої самореалізації кожної людини, формування всебічно розвиненої творчої особистості, що знайшло відображення в Національній доктрині розвитку освіти, Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття”, Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, новому Законі України “Про вищу освіту”.

Особливої гостроти сьогодні набуває проблема активізації саморозвитку особистості майбутнього вчителя початкової школи в навчально-виховному процесі, визріла потреба в безперервному особистісному та професійному самовдосконаленні педагога, його всебічному розвитку, здатності швидко адаптуватися до нових умов сучасності, творчо діяти, формувати й виховувати майбутніх громадян оновленої, демократичної країни. Актуальність порушеної в статті проблеми підкреслюється не лише посиленою соціальною необхідністю у творчих учителях, здатних до постійного саморозвитку, а й зростанням потреби особистості в самовдосконаленні своєї професійної індивідуальності.

Дослідженню проблеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи до професійної діяльності присвятили наукові праці Л. Ізотова, Л. Коваль, О. Комар, С. Мартиненко, І. Осадченко, І. Підласий, Л. Петухова, І. Шапошнікова та ін.

Питання становлення творчої особистості вчителя розкривали у своїх працях філософи, педагоги та психологи: В. Андреев, В. Бухвалов, В. Загвязинський, І. Кант, А. Маркова, М. Нікадров, Л. Рувинський, С. Сисоєва та ін. Філософські аспекти творчості розглядали Г. Батіщев, Г. Гіргінов, Г. Давидова, Б. Кедров, А. Коршунов, А. Шумилін та ін. Окремі питання

розвитку творчої особистості під час навчання висвітлено в дослідженнях І. Акуленко, О. Гришко, Л. Макридіної, Н. Максименко, К. Маланюк та ін.

Специфіку форм і методів розвитку творчої особистості в навчально-виховному процесі розкрили відомі педагоги: Ш. Амонашвілі, М. Богданович, І. Волков, Л. Дашевська, Н. Істоміна, Л. Кочина, С. Логачевська, З. Слєпкань, В. Сухомлинський та ін.

Психолого-педагогічним факторам впливу на формування творчих здібностей, розвитку творчої активності особистості присвячені наукові розвідки В. Андрєєва, Л. Виготського, Ю. Гільбуха, В. Давидова, О. Киричука, В. Крутецького, Н. Лейтиса, О. Леонтєва, А. Лука, В. Моляко, М. Морозова, Я. Пономарьова, В. Рибалки, С. Рубінштейна, О. Савченко, С. Сисоевої та ін.

Науковцями розкрито основні категорії проблеми, шляхи реалізації педагогічної творчості в процесі роботи. Але проблема розвитку творчої активності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки, на наш погляд, є недостатньо дослідженою.

Мета статті – розкрити сутність розвитку творчої активності майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки.

До вчителя (в тому числі – початкових класів) ХХІ ст. висуваються певні вимоги, які можна задовольнити наявністю професійних рис, таких як педагогічно-професійна компетентність, інтелігентність, конкурентоспроможність, толерантність, комунікабельність, креативність, духовність, вихованість, високий рівень загальної та професійної й культури. Педагог повинен відтворювати вселюдські цінності, бути провідником державних ідей та демократичних змін, мати добре серце, велику душу й головне – бути людиною культури.

Висуваються серйозні вимоги до креативності вчителя, здатності до педагогічної творчості, тому серед головних завдань професійної підготовки у вищих навчальних закладах є створення сприятливих умов для розвитку творчості кожного студента. Метою суспільних відносин стає всебічний розвиток особистості, її творчих можливостей, оскільки “життя на сучасному етапі вимагає підготовки самостійних й ініціативних фахівців, що здатні постійно вдосконалювати свою особистість і професійну діяльність” [5].

Для того, щоб реалізувати цю мету, майбутній педагог початкових класів повинен бути готовий до необхідності формувати суспільно-активну, творчу дитину, розвивати її потенційні можливості, здатність до самореалізації. Відповідно, всі ці якості та вміння повинні бути притаманні й самому майбутньому вчителю, адже, за висловом А. Дістервега, “як ніхто не може дати іншому того, чого не має сам, – так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений”.

Глумачення творчості філософами зводяться до процесу людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, що не мають аналогів. У філософських концепціях буття, що виростили з досвіду ХХ ст., проблема творчості “розглядається як про-

блема існування конкретної людини (людей) у світі, як питання її особистісного досвіду, розвитку, життя” [6, с. 704].

Творчість у педагогіці тлумачать як процес засвоєння матеріальних та духовних цінностей, створених людством, під час якого відбуваються формування й розвиток творчої особистості, а дефініція поняття “творчий” подається в такому вигляді: це результат творчої діяльності, що характеризується новизною та суспільною значущістю.

Так, на думку А. Брушлинського [3], у творчості значна роль належить відкриттям невідомого, створенню нового, подоланню стереотипів і шаблонів. Такі погляди поділяє і Я. Пономарьов [8], вважаючи, що визначними у творчості є розвиток, виникнення нових структур, нового знання, нових способів діяльності.

Таким чином, творчість – це діяльність людини, спрямована на створення якісно нових, не відомих раніше духовних або матеріальних цінностей (нові твори мистецтва, наукові відкриття, інженерно-технологічні, управлінські та інші інновації). Необхідними компонентами творчості є фантазія, уява, психічний зміст якої міститься у створенні образу кінцевого продукту (результату творчості).

Здатність до творчості – головна властивість людини, яка відрізняє її від тварин. Творчість також визначають як щось якісно нове, що відрізняється неповторністю, оригінальністю та суспільно-історичною унікальністю. Творчість є процесом, а не просто результатом якоїсь діяльності, що приводить до створення нової якості, а відтак, треба відмовитися від неправильного переконання, що творчості неможливо навчити й що не можна розвинути творчі здібності особистості [5].

Процес творчості є найважливішим фактором і необхідною умовою ефективного саморозвитку, що визначає його творчу сутність. Роль творчості в саморозвитку посилює процес творчості самої особистості, адже саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти й самовиховання особистості.

Серед існуючих поглядів заслуговує на увагу й такий, що намагається поєднати два різних поняття – створення та опанування: творчість – це цілеспрямована діяльність, наслідком якої виявляється відкриття (створення, винайдення) чогось нового, раніше не відомого, або активне, що відповідає вимогам часу, опанування вже існуючим багатством культури. Так, дехто з учених вважає, що цей феномен можна визначити як мислення й практичну діяльність, результатом яких є створення оригінальних, неповторних цінностей, встановлення нових фактів, властивостей, закономірностей, а також методів дослідження та перетворення матеріального світу або духовної культури [9]. Християнська філософія заперечує матеріалістичне визначення творчості як колективного процесу, стверджуючи, що творчість має не колективний, а індивідуально-особистісний характер [2].

Болгарський філософ Г. Гіргінов розглядає творчість двох рівнів: рівень, притаманний людському мисленню й людській праці, та рівень, пов'язаний із винахідництвом, науковою творчістю тощо [4].

У психологічному словнику зазначено, що творча особистість виникає лише внаслідок наявності у неї "...здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю" [7]. Тобто творчість можемо визначити таким чином: це індивідуальна діяльність людини, що визначає унікальність, оригінальність її особистості, виражених у кінцевому продукті на основі застосування власних здібностей (вроджених, набутих).

У сучасній психолого-педагогічній літературі поняття педагогічної творчості трактується по-різному. В. Андрєєв розглядає поняття педагогіки творчості як "науки про педагогічну систему двох діалектично зумовлених видів людської діяльності: педагогічного виховання та самовиховання особистості в різних видах творчої діяльності і спілкування з метою всебічного та гармонійного розвитку творчих здібностей як окремої особистості, так і творчих колективів" [1]. В. Шубинський визначає педагогіку творчості як особливу галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності формування творчої особистості [9].

Педагогічну творчість розуміють як складний процес, якому передують підготовчі етапи: тривале обмірковування, первинне переживання змісту уроку, визначення чітких його контурів і найважливіших елементів, вибір ефективних прийомів роботи учнів та самого учителя. Педагогічна творчість – особистісна якість педагога, невичерпне джерело його ініціативи, активності, інновацій, постійного натхнення для вдосконалення всього педагогічного процесу. Там, де немає творчості в педагогічній діяльності, там немає живої душі, там педагогіка є "бездітною" [10].

Учений В. Андрєєв виокремлює п'ять підсистем у творчій педагогічній діяльності:

1) дидактична (характеризує ступінь володіння вчителем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації навчальної творчої діяльності учнів);

2) виховна (характеризує творчу педагогічну діяльність учителя із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного учня як особистості через активну життєву діяльність вихованців, їх творчий розвиток, самореалізацію власних потенційних можливостей у різних видах діяльності);

3) організаційно-управлінська (характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з розвитку здатності до самоуправління й комунікації);

4) підсистема самовдосконалення (характеризує творчу педагогічну діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, самовиховання й саморозвитку професійно значущих якостей, педагогічної колективності, створення своєї творчої лабораторії);

5) громадсько-педагогічна (характеризує професійний, громадський та особистісний рейтинг учителя).

У цих підсистемах різні вчителі можуть перебувати на різних творчих рівнях:

– репродуктивний (передбачає, що вчитель, працюючи на основі вироблених до нього методик, рекомендацій, досвіду, відбирає ті, які найбільше відповідають конкретним умовам його праці, індивідуально-психологічним особливостям учнів);

– раціоналізаторський (передбачає, що вчитель на основі аналізу свого досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності вносить корективи у свою роботу, удосконалює, модернізує її);

– конструкторський (передбачає таку діяльність учителя, в якій на основі свого досвіду, знань психолого-педагогічних особливостей учнівського колективу, використовуючи існуючі методики, учитель конструює свій варіант вирішення педагогічної проблеми);

– новаторський (передбачає вирішення педагогічної проблеми на принципово нових засадах, відрізняється новизною, оригінальністю, високою результативністю).

Навіть високий рівень розвитку знань і вмінь буде марним, якщо йому не притаманний активний творчий потенціал учителя. Отже, під час професійної підготовки кваліфікованих педагогічних працівників для початкової школи необхідно акцентувати увагу на розвитку креативної особистості, творчої активності та саморозвитку майбутніх учителів. Важливо акцентувати й на формуванні певних особливостей творчої особистості, таких як наполегливість, працездатність, висока самоорганізація, відхилення від шаблону, оригінальність, ініціативність. Студенти повинні отримувати задоволення від самого процесу пошуку, творчості, а не тільки від результату навчальної діяльності.

Під час підготовки вчителів необхідно створити умови для розвитку творчої активності студентів, передбачити наявність об'єктивних (соціальних, матеріальних) і суб'єктивних (знання, уміння, особисті якості, мотивація, творчі здібності) умов для творчості. Необхідно забезпечити співтворчий характер під час педагогічної діяльності: педагог-студент, студент-студент, студент-педагог; передбачити та виділити час для творчої діяльності, творчого пошуку; надавати матеріали щодо останніх змін, новизни, інновацій у педагогічній сфері; використовувати під час навчання інтерактивні технології, нові форми та методи роботи.

Важливим є створення проблемних ситуацій, суперечностей; використання під час викладу навчального матеріалу прийомів зіткнення з новим, творчої невизначеності, пошуку рішень, критики; формування роботи проблемних груп, гуртків; організація самостійної роботи студентів; проведення спецкурсів, спецсеминарів, педпрактик у різних сферах педагогічної діяльності, лабораторно-практичних занять; відвідування майстер-

класів; проведення круглих столів з учителями початкових класів, диспутів, дискусій.

Можливість спробувати себе в різних видах пізнавальної діяльності спонукає студентів до творчого пошуку. Кваліфікаційна та правильна організація навчального процесу студентів призводить до розвитку творчої активності. Особистісні та професійні риси й уміння викладача навчального закладу стають зразком для подальшої роботи студентів.

Правильно побудовані лекції, вдало підібраний матеріал, відповідність рівню знань та освіченості студентів, доступність, акцентування уваги викладача на колі інтересів студентів відповідної групи, курсу, врахування індивідуальних особливостей кожного студента – усе це формує мотивацію кожного студента до подальшої творчої, продуктивної діяльності.

Наявність можливості відтворити та використати отримані теоретичні знання під час лекцій, дискусій, диспутів і круглих столів, на семінарських, лабораторно-практичних заняттях спонукає студентів до самостійного мислення, здатності робити висновки, виконувати творчі завдання різних рівнів складності, вирішувати різноманітні педагогічні ситуації, під час розв'язання яких студентів надається можливість: вибрати інструмент педагогічних дій; прогнозувати результати; визначити умови виникнення ситуації, основні суперечності; запропонувати декілька варіантів розв'язання ситуації та обрати оптимальне рішення.

Доцільним буде відвідування загальноосвітніх навчальних закладів для консультацій з учителями та практичного підтвердження правильності рішень, думок, висновків. Можливість творчо виявити себе надається студентам під час розробки, підготовки та проведення різних типів нестандартних уроків: уроків-мандрівок, уроків-загадок, уроків-ігор, уроків-екскурсій тощо. Відсутність стандартних структур до цих уроків потребує творчого пошуку та творчої діяльності студента. Також студентам необхідно врахувати можливість і необхідність розвитку творчого потенціалу, креативності учнів упродовж усього уроку нестандартного типу.

Актуальним у контексті досліджуваної проблеми є обговорення розробленого та проведеного фрагмента уроку чи всього уроку. Аналізуючи урок, студенти проговорюють доцільність використання тих чи інших методів і прийомів роботи, їх новизну, відповідність віковим особливостям учнів, відповідність темі, меті уроку, чи були розвинені творчі здібності учнів під час уроку, які саме і яким чином.

Під час проведення практичних занять з демонстрацією фрагментів уроків, виховних заходів необхідно звертати увагу на вікові особливості учнів, на сучасну ситуацію наповненості учнями класів, контингент учнівського колективу, можливість наявності в учнівському колективі дітей з девіантною поведінкою, гіперактивних дітей, дітей-аутистів, інвалідів, сиріт, дітей із неблагонадійних сімей та інших. Студентам необхідно надати максимально нову інформацію, щодо методів, прийомів, форм роботи з дітьми цих категорій, а також пояснити специфіку індивідуальної, фронта-

льної, групової роботи під час проведення уроків, надати зразки документації відповідно до кожного випадку.

Широка й достатня теоретична обізнаність у цьому питанні, підкріплена практичною діяльністю, створить умови для впевненої, вільної творчої, висококваліфікованої педагогічної діяльності. Різнобічна професійна підготовка та збагачення студентів досвідом у різних сферах педагогічної діяльності в майбутньому не призведе молодих спеціалістів до ситуації стресу й завчасного професійного вигорання.

Обізнаність і готовність сприймати різні педагогічні, соціально-педагогічні, психолого-педагогічні ситуації та творчо й адекватно реагувати на них приводить до швидшої та позитивної адаптації студентів на початку професійної діяльності. Відповідно, це забезпечить продовження процесу творчого пошуку, активного включення молодого педагога в професійну діяльність, швидку та плідну самореалізацію й самовдосконалення впродовж усього життя.

Висновки. Таким чином, у процесі професійної підготовки необхідно формувати в студентів образ творчого вчителя, людини, яка характеризується високим рівнем педагогічної креативності, наявністю творчих рис і додатково сформованими мотивами, сукупністю особистісних якостей, здібностей, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності – особистості з відповідним рівнем психолого-педагогічних знань, умінь і навичок, які за сприятливих для педагогічної творчості учителя умов забезпечують її ефективну педагогічну діяльність, що спрямована на розвиток потенційних творчих можливостей учнів.

Список використаної літератури

1. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1988. – 238 с.
2. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии) / Н. А. Бердяев. – Москва : Международные отношения, 1990. – 306 с.
3. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
4. Гиргинов Г. Наука и творчество / Гиргин Гиргинов ; пер. с болг. О. И. Попова ; послесл. А. Г. Спиркина. – Москва : Прогресс, 1979. – 365 с.
5. Дяченко М. Д. Розвиток творчого потенціалу майбутнього журналіста: теорія і практика : монографія / М. Д. Дяченко. – Запоріжжя : КПУ, 2012. – 424 с.
6. Кемеров В. Е. Современный философский словарь / под общей ред. д. ф. н. проф. В. Е. Кеменова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2004. – 864 с.
7. Краткий психологический словарь-хрестоматия / сост. Л. Карпенко ; под ред. А. Петровского, М. Ярошевского. – Москва : Политиздат 1985. – 351 с.
8. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференцированная, прикладная / Я. А. Пономарев. – Москва : МГУ, 1990. – 221 с.
9. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – Москва : Просвещение, 1989. – 450 с.
10. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

Стаття надійшла до редакції 29.08.2014.

Криволап Е. Ю. Развитие творческой активности будущих учителей начальной школы в процессе профессиональной подготовки

В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятия “творческая активность”; освещены философские, педагогические, психологические взгляды на проблему; доказана важность и необходимость развития творческой активности будущего учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки как предпосылки его готовности к формированию творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, личность, педагог, профессиональная подготовка, саморазвитие, самореализация, творческая активность, творческая индивидуальность, творчество.

Krivolap E. Development of Creative Activity of Future Primary School Teachers in the Process of Training

In article makes an attempt to discover the essence of the concept of “creative activity”; lit philosophical, pedagogical, psychological perspectives on the problem; proved the importance and necessity of development of creative activity of the future teachers of initial classes in the process of professional training as preconditions of its commitment to the formation of creative potential of the young learners.

Relevant in the context of the research problem is a discussion developed and conducted part of a lesson or the lesson. Analyzing the lesson, the students speak the feasibility of using certain methods and techniques, their novelty, according to the age characteristics of students, under the theme, the objectives of the lesson were developed creative abilities of students.

During the practical exercise demonstration fragments lessons, educational activities, it is necessary to pay attention to the age characteristics of students, the current situation is full of students of classes contingent student team, the possibility of having a student in the group of children with deviant behavior, hyperactive children, autistic children, the disabled, orphans, children from neblagodarnih families and others. Students need to provide new information on methods, techniques, forms of work with children in these categories, as well as to explain the specifics of the individual, frontal, group work during lessons.

Vocational schools should prepare students for the image of a creative teacher, the personality, which is characterized by a high level of pedagogical creativity, creative personality traits and additionally formed motives, personality, abilities, contributing to a successful creative pedagogical activity), an appropriate level of subject matter knowledge, which, under favorable for creative teaching teachers conditions for its effective pedagogical activity on the development of potential creative abilities of students.

Key words: future elementary school teacher personality, teacher, training, self-development, self-realization, creativity, individuality, creativity.

ЗНАЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

У статті обґрунтовано значення педагогічної практики студентів у формуванні їхньої професійної компетентності, її роль у процесі професійного становлення майбутніх учителів початкових класів із урахуванням сучасних вимог щодо організації навчально-виховного процесу.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, компетентність учителя, професійна компетентність, педагогічна практика, професійна діяльність, вчитель початкових класів.

На сучасному етапі розвитку освіти проблема підвищення рівня її якості стає все більш актуальною, особливо за умов інтеграції України до європейського освітнього простору. Одним із головних завдань вищої школи є підготовка висококваліфікованих фахівців, здатних до продуктивної праці, тож необхідно вдосконалювати й оновлювати зміст, структуру, форми й методи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, процес формування їхньої професійної компетентності. Реалізація якісної освіти неможлива без ґрунтовного наукового психолого-педагогічного дослідження розвитку та формування професійної компетентності майбутнього вчителя, чим передбачається здатність фахівця виконувати визначені кваліфікаційною характеристикою види діяльності, активне опанування сучасних досягнень науки та практики, глибоке розуміння суті завдань, уміння самостійно обирати засоби та способи дії в певних ситуаціях, під час педагогічної практики.

У вищому навчальному закладі навчання й виховання майбутніх учителів початкових класів здійснюється на лекційних, практичних і семінарських заняттях, при написанні наукових робіт і під час педагогічної практики. У процесі формування професійної компетентності студентів саме педагогічній практиці надають особливого значення, адже на практиці активізується процес професійного становлення й самовизначення фахівця, поглиблюються теоретичні знання майбутніх педагогів, удосконалюються методичні вміння, навички практичної діяльності, професійно значущі якості особистості, створюються умови для вироблення власного педагогічного стилю. Результати практики є показником готовності студентів до професійної діяльності.

Питання формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів висвітлено в працях О. Є. Антонової, В. П. Беспалько, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, І. А. Зязюна, Н. В. Кузьминої, О. Є. Ломакіної, А. К. Маркової, В. М. Монахова, Н. Г. Ничкало, Є. М. Павлютенкова,

А. І. Пискунова, М. В. Розова, В. О. Сластьоніна та інших науковців. Проблему значення педагогічної практики в системі професійної підготовки вчителя досліджували такі відомі педагоги, філософи, громадські діячі, як: М. Демков, А. Дістервег, І. Гербарт, М. Корф, Т. Лубенець, С. Миропольський, О. Острогорський, Д. Семенов, М. Пирогов, С. Русова, К. Ушинський та ін. У наукових працях О. Абдулліної, С. Архангельського, А. Бойко, В. Гриньової, К. Дурай-Новакової, І. Зязюна, М. Козія, С. Кисельгофа, Н. Кузьміної, В. Лозової, І. Огородникова, О. Піскунова, С. Полянського, П. Решетникова, В. Розова, В. Сластьоніна, В. Тарантея, Н. Хмель, О. Щербакова та інших обґрунтовано теоретичні засади організації педагогічної практики. Історію становлення й розвитку педагогічної освіти, зокрема педагогічної практики майбутніх учителів, досліджували українські вчені: О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Л. Задорожня, С. Золотухіна, Є. Князева, М. Левченко, В. Луговий, В. Майборода, Р. Куліш, Л. Хомич, М. Ярмаченко. Окремим питанням, пов'язаним із організацією та проведенням педагогічної практики студентів, присвячено наукові розвідки С. Білоконного, О. Коник, Т. Крюкової, Л. Манчуленко, У. Новацької, В. Санданової, Л. Тархан, Е. Шаріпової та ін. Проте, розкриття значення педагогічної практики у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів не було предметом спеціального педагогічного дослідження.

Метою статті є з'ясування особливостей педагогічної практики студентів у вищому навчальному закладі, її значення у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів.

Компетентність учителя – це здатність особистості приймати обґрунтовані рішення й нести відповідальність за їх реалізацію в різних галузях діяльності людини. Це також процес професійного становлення особистості, який неможливо сприймати лише як організаційно-педагогічну діяльність. Професійна компетентність – це широкий загальний світогляд і висока культура, професійне знання педагогіки, психології, теорії управління, наукових основ управління школою, здатність реалізувати свої знання на практиці, знання методів психолого-педагогічного, соціального дослідження, володіння всім комплексом педагогічних та управлінських умінь, що закладаються саме під час педагогічної практики, а цим доводиться її необхідність і важливість для сучасного вчителя.

Педагогічна практика студентів – одна з найважливіших складових процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у вищому навчальному закладі; вона є сполучною ланкою між теоретичним навчанням і майбутньою професійною діяльністю, заключним етапом практичної підготовки. Під час педпрактики майбутні вчителі поглиблюють свої знання, набувають перший педагогічний досвід, удосконалюють професійні вміння й навички.

У педагогічному словнику практику визначено як зумовлену специфікою соціального буття цілеспрямовану, чуттєво-предметну діяльність

людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людську форму життєдіяльності, спосіб буття людини у світі [1, с. 268]. Відповідно до Положення про проведення практики студентами вищих навчальних закладів метою практики є формування у студентів на базі знань, здобутих у ВНЗ, вироблених професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень у конкретній роботі за реальних ринкових і виробничих умов, виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх реалізовувати в практичній діяльності [5].

До найважливіших завдань педагогічної практики слід віднести такі: формування професійних якостей майбутнього вчителя; поглиблення й закріплення здобутих у ВНЗ знань з педагогіки, психології, методики, спеціальних дисциплін і реалізація їх на практиці для виконання конкретних педагогічних завдань; психологічна адаптація в педагогічному колективі; озброєння студентів уміннями спостерігати й аналізувати навчально-виховну діяльність, що проводиться з учнями; накопичення досвіду самостійної роботи; засвоєння нових методичних технологій; освоєння наукової організації праці вчителя географії; вивчення, аналіз й узагальнення передового педагогічного досвіду, а також аналіз й оцінювання результатів своєї педагогічної діяльності; розвиток педагогічного мислення, любові до майбутньої професії, удосконалення своїх педагогічних здібностей; конкретизація, удосконалення й розвиток необхідних професійних якостей учителя.

Під час педагогічної практики в майбутнього фахівця має сформуватися бажання натхненно працювати за обраною професією, уміння здійснювати індивідуальний підхід до кожної дитини, знання про те, як підвищувати рівень ефективності навчально-виховного процесу в школі. Специфікою роботи педагога вимагається постійний саморозвиток та творче натхнення. Майбутній учитель початкових класів повинен знати нові підходи до організації процесу навчання молодших школярів, упроваджувати в педагогічній практиці інноваційні технології. Студент-практикант повинен усвідомити, що в процесі навчання слід формувати свої практичні вміння й навички, розвивати творчі задатки та здібності.

Від якості проведення педагогічної практики великою мірою залежить професійне становлення майбутнього вчителя початкових класів як компетентного фахівця, тобто практика є своєрідним індикатором готовності практикантів до майбутньої професійної діяльності. Завдяки педпрактиці у студентів може посилитися бажання працювати вчителем початкових класів у загальноосвітньому навчальному закладі або, навпаки, можуть виникнути сумніви щодо правильності вибору професії.

Під час планування та організації педагогічної практики необхідно забезпечити особистісно орієнтований, комплексний і творчий характер роботи з кожним студентом, який у період практики не повинен виступати тільки як об'єкт навчання і виховання. Відносини між студентом і методистом педпрактики повинні мати характер взаємодії і співпраці. Організуючи педагогічну практику в навчально-виховному закладі, необхідно

орієнтуватися не тільки на виконання програми педпрактики, а насамперед сприймати кожного студента як унікальну особистість, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому професійні сторони. Можливість отримання щоденної консультації, допомоги в роз'ясненні проблем, що виникли в тій або іншій ситуації, повинен мати кожен студент як з боку методиста практики, так і профільної кафедри вишу. Ефективність і результативність педагогічної практики залежить від рівня взаємодії вищого навчального закладу зі школою.

Вибір загальноосвітнього навчального закладу для проведення педагогічної практики має велике значення. Для створення позитивної мотивації та сприятливого психологічного мікроклімату під час усього терміну педагогічної практики необхідно вибрати загальноосвітній навчальний заклад із потужною матеріально-технічною базою для проведення уроків, а також досвідчений кадровий потенціал, який забезпечить проходження практики на високому методичному рівні. Навіть високий рівень навчальних досягнень і вмінь марний, якщо вчителю не властивий активний творчий потенціал особистості, немає прагнення до постійного творчого пошуку оптимальних рішень, педагогічних завдань, здатність до експерименту, для проведення якого необхідний сформований характер, педагогічні уміння та здібності, педагогічна майстерність. До того ж великого значення важливо надавати не лише професійним, а й особистісним якостям учителя початкових класів, наставництво, методична допомога та власний приклад якого сприятиме формуванню у студентів позитивного ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Висновки. Педагогічна практика має вагоме значення в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, у формуванні їхньої професійної компетентності. Вона дає можливість визначити реальний рівень засвоєння студентами знань психолого-педагогічних, фахових і професійних дисциплін, поглибити й узагальнити ці знання, удосконалити методичні вміння та навички, виявити педагогічні здібності, набути досвіду професійної діяльності. Окрім того, педпрактика – це засіб професійного становлення студента, формування його педагогічної позиції, удосконалення рівня педагогічної майстерності, вироблення індивідуального професійного стилю діяльності. У такий спосіб мають бути сформовані всі необхідні для майбутнього вчителя складові професійної компетентності, завдяки яким він може успішно здійснювати свою майбутню педагогічну діяльність.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Куліш Р. В. Інтерактивні підходи до організації педагогічної практики студентів у вищих навчальних закладах / Р. В. Куліш // Вісник Черкаського університету : зб. наук. пр. – 2009. – Вип. 164 (Педагогічні науки). – С. 38–42.

4. Лук'янченко О. М. Організація педагогічної практики в різних типах педагогічних навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ольга Миколаївна Лук'янченко. – Харків, 2004. – 221 с.

5. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти та науки України від 08.04.1993 р. № 93 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93/conv>.

6. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. – С. 65–69.

7. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Вища школа, 1997. – 349 с.

Стаття надійшла до редакції 11.09.2014.

Кузнецова О. В. Значение педагогической практики в формировании профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов

В статье обосновано значение педагогической практики студентов в формировании их профессиональной компетентности, ее роль в процессе профессионального становления будущих учителей начальных классов с учетом современных требований к организации учебно-воспитательного процесса.

Ключевые слова: *высшее учебное заведение, компетентность учителя, профессиональная компетентность, педагогическая практика, профессиональная деятельность, учитель начальных классов.*

Kuznetsova O. Meaning of the Teacher Training Practice in the Process of Professional Competence Formation with the Future Primary School Teachers

The article reveals the meaning of students' teacher training practice in the formation of their professional competence, its role in the process of future primary school teachers' professional formation taking into consideration modern requirements as for organizing educational process.

This article reveals the meaning of the competence of a teacher which is the ability of the person to take grounded decisions and be responsible for their realization in different spheres of human activity. The professional competence of the teacher is analyzed and defined as a general and broad view of life and high cultural standards, professional skills, knowledge in pedagogics, psychology, theory of management, scientific basics of running a school, ability to realize their knowledge in practice, knowledge in methods of psychological, pedagogical and social researches, knowledge of the system of pedagogical and managerial skills which are formed during the teacher training practice which proves its necessity and importance for the modern teacher.

It defines the role of the teacher training practice as one of the most important constituents of the future primary school teachers professional training in a higher educational establishment; that is a link between the theoretical teaching and the future professional activity – the final stage of practical training. Professional formation of the future primary school teacher as a competent specialist? depends mainly on the quality of the teacher training. Thus practice is an indicator of the trainee's readiness for the future professional activity.

Key words: *institution of higher education, teacher competence, professional competence professional activities, teacher training practice, primary school teachers.*

УДК [377.36.091.2:613](045)

О. А. ЛАНДО

ВИКОРИСТАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

У статті висвітлено проблему використання здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу. Розглянуто сучасний погляд на феномен здоров'я та його роль у професійному зростанні особистості. Проаналізовано сучасний погляд на визначення здоров'язбережних освітніх технологій. Виокремлено пріоритетні напрями діяльності коледжу у збереженні та зміцненні здоров'я студентів. Розкрито шляхи використання здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу як засобу формування здоров'язбережної компетентності майбутніх педагогів з початкової освіти.

Ключові слова: компетенція, компетентність, здоров'язбереження, здоров'язбережні технології.

Проблема здоров'я людини в контексті загальнолюдських цінностей набуває все більшого значення. У системі ринкових відносин здоров'я людини стає одночасно як її суб'єктивною цінністю, так і економічним чинником, що передбачає збереження фахівців-професіоналів, здоров'я яких визначає результативність та ефективність їхньої праці, а в цілому й успішність країни.

Як відомо, рейтинг професійної успішності кожної окремої людини визначається її здатністю до саморозвитку, вмінням адаптуватись до змінюваних умов праці, готовністю до інноваційної діяльності, але цілком очевидним є те, що тільки здорова, освічена людина здатна забезпечити своє соціальне благополуччя та задовольнити вимоги суспільства, тому залучення молоді до здорового способу життя, активної професійної діяльності є найважливішим завданням системи освіти.

Проблемі збереження та зміцнення здоров'я людини присвячено праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Формування культури здоров'я учнівської молоді, студентів та взагалі громадян різних груп населення досліджували такі вчені: В. Горашук, С. Кириленко, В. Климова, Г. Кривошеєва, А. Нагорна, В. Скумін, Л. Сущенко, Л. Татарнікова, Л. Хижняк та ін. Спосіб життя людини як вирішальний чинник збереження здоров'я аналізували у своїх працях такі видатні вчені, як М. Амосов, І. Брехман, Д. Венедиктов, Г. Зайцев, В. Казначеев, Ю. Лісіцин та ін. Проблемам формування здоров'язбережної компетентності присвячено праці О. Антонова, В. Герд, В. Глухова, О. Дубогай, Д. Давиденко, С. Закопайло та ін. Питання формування здоров'язбережної компетентності студентів висвітлювали Д. Воронін, О. Кузнецова, М. Руденко та ін. Питанням компетентнісного підходу присвячені праці Т. Браже, П. Гальперіна, А. Деркача, І. Зимньої, О. Овчарук, О. Пометун, Ю. Татура та ін. Здоров'я-

збережні технології у навчально-виховному процесі розкриті у працях А. Мітяєвої, Н. Смирнова, І. Соколової, О. Пужаєвої, О. Югової та ін.

Незважаючи на те, що проблемі збереження та зміцнення здоров'я учнів, студентів і вчителів присвячено значну кількість наукових праць, аналіз наукової літератури свідчить про те, що шляхи використання здоров'язбережних технологій для формування здоров'язбережної компетентності майбутніх педагогів з початкової освіти в педагогічних коледжах розкриті недостатньо.

Мета статті – розкрити шляхи використання здоров'язбережних технологій у навчально-виховному процесі педагогічного коледжу як засобу формування здоров'язбережної компетентності майбутніх педагогів з початкової освіти.

Останнім часом проблема здоров'я, зокрема здоров'я молодого покоління, посіла одне із чільних місць серед глобальних світових проблем. Сучасний погляд на феномен здоров'я виключає таке його суто медичне розуміння, як відсутність хвороб у людини. Дослідження науковців довели: серед відомих чинників, які впливають на здоров'я, крім екології, спадковості, рівня медичного обслуговування, вирішальне значення має спосіб життя людини. Виходячи з цього, серед причин кризового стану здоров'я, неправильного способу життя можна назвати соціально-економічну та екологічну кризи, неефективну політику держави з питань охорони здоров'я та популяризації здорового способу життя, недостатню увагу сім'ї збереженню фізичного та психічного здоров'я дитини, а також недоліки в системі освіти на всіх її рівнях, що зумовлюють психоемоційне перевантаження, підміну справжніх ціннісних орієнтирів антисоціальними та аморальними. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я, Україна має близько 300 тис. ін'єкційних наркоманів. Українці випивають 1 млрд пляшок горілки щорічно, а показник вживання пива – 6 млрд пляшок засвідчує явище пивного алкоголізму. Результатом такого активного вживання алкоголю й наркотиків є 25–30% випадків патології новонароджених дітей.

Розв'язання вищезазначених проблем є спільною справою родини, суспільства й держави, в якій закладам освіти відводиться одна із головних ролей. За останні роки в Україні зроблено значні кроки на шляху створення умов для формування здоров'я людини через освіту. Законами України, державними національними програмами (Закон України “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Державна програма “Діти України” тощо) визначено необхідність розв'язання найважливіших завдань сучасної освіти, спрямованих на здоровий інтелектуальний, соціальний, фізичний розвиток особистості.

Особливо важливим для вирішення вищезазначеної проблеми є впровадження у зміст державного стандарту початкової освіти компетентнісного підходу та орієнтація навчальних програм на формування у молодших школярів ключових компетентностей. Зокрема, такої важливої ключової компетентності, як здоров'язбережна. Слід зазначити, що завдання

сформувати у молодших школярів навичок здорового способу життя та здоров'язбережної поведінки реалізується не тільки через освітню галузь державного стандарту початкової освіти “Основи здоров'я” та “Фізична культура”, а інтегруються у змісті всіх навчальних предметів. Вищезазначене, в свою чергу, потребує підготовки вчителя нової генерації, готового не тільки до виконання традиційних навчальних та виховних функцій, а й готового оволодіти інноваційними педагогічними, в тому числі здоров'язбережними технологіями.

Серед вищих навчальних закладів, де готують вчителів з початкової освіти, вагоме місце посідають ВНЗ I–II рівня акредитації. Необхідність соціалізації в новому середовищі, а саме: звикання до особливостей навчального процесу у вищому навчальному закладі, оволодіння вміннями й навичками самостійного навчання, одночасна загальноосвітня та професійна підготовка, зміна домашнього середовища на гуртожиток, потребують від колективу педагогічного коледжу єдності педагогічних заходів, спрямованих на поліпшення здоров'я студентів і зростання якості їхньої освіченості. Все зазначене викликає необхідність пошуку шляхів цілеспрямованого управління процесом формуванням здоров'язбережної компетентності у майбутніх педагогів з початкової освіти.

Однією зі складових успішного навчання є стан здоров'я, з яким майбутній педагог вступив до вищого навчального закладу. А от подальше збереження і зміцнення здоров'я студентів істотно залежить від організації навчального процесу, а це означає, що педагоги й батьки повинні зробити все можливе для успішного навчання студентів і досягнення ними високих результатів у навчальній діяльності.

Якщо філософія освіти відповідає на запитання “навіщо вчити?”, а зміст освіти – “чого навчати?”, то педагогічні технології відповідають на запитання “як вчити?”. З погляду здоров'язбереження, на це запитання можна відповісти так: не завдавати шкоди здоров'ю учасників освітнього процесу – учням і педагогам. Тому невід'ємною складовою формування здоров'язбережної компетентності майбутніх учителів з початкової освіти є навчання здоров'я. У процесі цього навчання повинні бути сформовані:

- наукове розуміння сутності здоров'я та здорового способу життя;
- ставлення до здоров'я як до цінності;
- цілісне уявлення про людину;
- навички управління своїм здоров'ям;
- знання щодо профілактики шкідливих звичок і залежностей, а також різних захворювань, розуміння сутності цих явищ;
- навички надання першої медичної допомоги;
- культура міжособистісних відносин;
- навички безпечної поведінки в різних життєвих ситуаціях;
- стратегії й технології саморозвитку.

Досягти цього, даючи уривчасті знання в межах деяких навчальних дисциплін, не єдоцільним і достатнім. Виходячи із цього, можна зробити

висновок про те, що навчання здоров'ю необхідно будувати за спеціально розробленою комплексною програмою. Програма формування здорового способу життя може включати три етапи.

Перший етап – оціночно-орієнтовний – виявлення інтересів і ціннісних орієнтацій студентів, їхнього реального ставлення до здоров'я та здорового способу життя. На цьому етапі здійснюється актуалізація знань про здоровий спосіб життя, формування ціннісних орієнтацій і ставлень до власного здоров'я.

Другий етап – цільовий – передбачає на основі розробленої спільно з педагогом програми активну діяльність студента з поглиблення знань, практичних умінь та навичок з оптимізації здорового стилю життя, виховання таких соціально та професійно важливих якостей, як самодисципліна, працьовитість, наполегливість, самостійність. Суб'єктна позиція студентів на цьому етапі вносить необхідне коригування в реалізацію програми.

Третій етап – індивідуалізація та вдосконалення. На цьому етапі проводиться робота з удосконалення досягнень, отриманих на другому етапі, а також корекція та виправлення помилок.

Велике значення при розробці програми має ставлення педагогів до здоров'язбереження, оскільки компетентність педагога в питаннях здоров'я вимагає постійного поповнення психолого-медико-педагогічних знань з питань організації процесу, розробки та впровадження профілактичних програм і здоров'язбережних технологій.

Будь-яка педагогічна технологія тією чи іншою мірою спрямована на реалізацію наукових ідей, положень, теорій у практиці. Педагогічні технології можуть розрізнятися за різними ознаками, але мета одна – ефективне й раціональне використання всіх ресурсів задля виховання особистості, здатної до певного виду діяльності.

К. Петров розглядає здоров'язбережну освітню технологію як систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення та розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особистісного й фізичного здоров'я всіх суб'єктів освітнього процесу (учнів, педагогів та ін.). До цієї системи входить:

1. Використання даних моніторингу стану здоров'я учнів, проведеного медичними працівниками, і власних спостережень у процесі реалізації освітньої технології, її корекція відповідно до наявних даних.

2. Урахування особливостей вікового розвитку школярів і розробка освітньої стратегії, що відповідає особливостям пам'яті, мислення, працездатності, активності тощо учнів цієї вікової групи.

3. Створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології.

4. Використання різноманітних видів здоров'язбережної діяльності учнів, спрямованих на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності [5].

На думку В. Сонькіна, здоров'язбережні технології повинні забезпечити умови навчання дитини в школі (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); раціональну організацію навчального процесу (відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей і гігієнічних вимог); відповідність навчального та фізичного навантаження віковим можливостям дитини; необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим [1, с. 11].

Здоров'яформувальні освітні технології, за визначенням М. Смірнова, – це все ті психолого-педагогічні технології, програми, методи, які спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню та зміцненню, формуванню уявлення про здоров'я як цінності, мотивацію на ведення здорового способу життя [8, с. 32].

Щодо порушеної проблеми, то здоров'язбережні технології можна визначити як здоров'язбережну педагогічну діяльність, яка по-новому вибудовує відносини між освітою та вихованням, спрямовує освітній процес на збереження й зміцнення здоров'я особистості. Здоров'язбережні педагогічні технології повинні забезпечити розвиток природних здібностей майбутнього педагога початкових класів: його розуму, моральних та естетичних почуттів, потреби в діяльності, оволодінні досвідом грамотного спілкування з майбутніми учнями, колегами, наукою, природою, мистецтвом тощо.

Сучасні вчені пропонують різні класифікації здоров'язбережних технологій. Одна з таких класифікацій запропонована М. Смірновим [8]. Серед здоров'язбережних технологій цієї класифікації в умовах педагогічного коледжу, на нашу думку, можна використовувати такі:

- організаційно-педагогічні технології (ОПТ), визначають структуру навчального процесу з метою запобігання стану перевтоми, гіподинамії та інших дезадапційних станів студентів;
- психолого-педагогічні технології (ППТ), пов'язані з професійною діяльністю вчителя на уроці, впливом на студентів під час їхньої самостійної роботи;
- навчально-виховні технології (НВТ), включають програми з навчання грамотної турботи про своє здоров'я і формування культури здоров'я студентів під час навчально-виховного процесу та самостійної роботи;
- соціально адаптуючі та особистісно-розвивальні технології (САОРТ), забезпечують формування та зміцнення психологічного здоров'я студентів, підвищення ресурсів психологічної адаптації особистості (соціально-психологічні тренінги, програми соціальної й родинної педагогіки);
- лікувально-оздоровчі технології (ЛОТ) – самостійні медико-педагогічні галузі знань: лікувальна педагогіка та лікувальна фізична культура, які забезпечують відновлення фізичного здоров'я студентів у межах освітнього процесу та в позаурочній діяльності.

І. Чупаха виокремлює такі типи здоров'язбережних технологій:

1. Здоров'язбережні (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування).

2. Оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, аромотерапія, загарування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія).

3. Технології навчання здоров'я (включення відповідних тем у предмети загальноосвітнього циклу).

4. Виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси тощо) [12].

Серед усього різноманіття форм роботи зі студентами під час навчально-виховного процесу з питань здоров'язбереження ми виділяємо як найбільш ефективні такі:

- дискусійно-семінарські заняття;
- практичні заняття;
- психолого-педагогічні тренінги;
- проектні та ділові ігри;
- розбір професійних ситуацій.

Працюючи над проблемою здоров'язбереження, ми дійшли висновку, що поняття “здоров'язбережна технологія” об'єднує в собі всі напрями діяльності педагогічного коледжу з формування, збереження та зміцнення здоров'я студентів.

Тому пріоритетними для нас є:

- оптимізація режиму роботи педагогічного коледжу;
- формування здорового середовища для спілкування;
- створення системи фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Почали ми з вивчення спеціальних валеологічних знань і вмінь (знання та вміння формування, зміцнення й збереження здоров'я). Для педагогів це один з показників професійної компетентності, який передбачає:

- знання валеологічних основ побудови навчального заняття;
- володіння принципами та методами здоров'язбережних технологій;
- знання психолого-педагогічних підходів до побудови навчального заняття;
- знання гігієнічних критеріїв раціональної організації навчального заняття.

Відповідно для студентів у понятті “здоров'язбереження” ми виділяємо такі навчально-валеологічні вміння:

- вміння організувати режим дня;
- вміння розвивати свої фізичні можливості;
- дотримання гігієнічних вимог;
- знання про основні харчові продукти та їх значення для здоров'я;
- вміння вибрати медичні послуги;
- вміння гідно поводитися на вулиці, дорозі;
- стійка мотивація проти шкідливих звичок;
- володіння прийомами саморегуляції, рефлексії, зняття втоми.

Таким чином, успішна навчальна діяльність майбутніх педагогів з початкової освіти і стан їхнього здоров'я не можна сьогодні розглядати

ізолювано один від одного. Процес навчання в педагогічному коледжі ні в якому разі не може будуватися за рахунок ресурсів здоров'я студентів, а має бути спрямований на його збереження та зміцнення. У вирішенні проблеми формування здорового способу життя студентів необхідні також спільні зусилля навчального закладу й соціуму з розвитку культурно-дозвілдової, суспільно корисної, художньо-естетичної та фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів у вільний час.

Забезпечення здоров'язбереження майбутніх педагогів з початкової освіти у процесі навчання й виховання у педагогічному коледжі вимагає розв'язання комплексу завдань, що торкаються як матеріального, кадрового забезпечення, так і організаційно-змістового наповнення і потребують внесення змін у змісту освіти, застосування нових форм і методів їх реалізації.

Головним завданням здоров'язбереження навчального закладу є така організація освітнього процесу, за якої якісне навчання, розвиток, виховання майбутніх педагогів не супроводжується завданням шкоди їх здоров'ю. Здоров'я студентів поряд з їх освіченістю слід розглядати як основний результат освітнього процесу. Із цього випливає, що освітній процес має бути здоров'язбережним, спрямованим на забезпечення паритету здоров'я та освіченості.

Найважливішим аспектом реалізації завдань здоров'язбереження є використання відповідних здоров'язбережних технологій, які забезпечують формування і розвиток здоров'язбережної компетентності майбутніх педагогів.

Про сформованість здоров'язбережної компетентності можна говорити тоді, коли майбутній педагог не тільки усвідомлює цінність здоров'я, володіє знаннями про здоров'я та здоровий спосіб життя, мотивований до здоров'язбережної діяльності, а й реалізує здоров'язбережні технології на практиці.

Список використаної літератури

1. Здоровьесберегающая школа. Учебный курс для руководителей учреждений общего образования / М. М. Безруких, В. Д. Сонькин, В. Н. Безобразова. – Москва : 1 сентября, 2006. – 64 с.
2. Митяева А. М. Здоровье сберегающие образовательные технологии : монография / А. М. Митяева. – Орел : Орлик, 2001. – 200 с.
3. Нестеренко В.В. Підготовка майбутніх педагогів до виховання у дошкільників навичок здорового способу життя : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. В. Нестеренко ; ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2003. – 20 с.
4. Панчук Н. С. Проблема формирования здоровьесберегающей ответственности студентов в современном вузе / Н. С. Панчук, Н. А. Шмьгрева // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 1 (71). – С. 87–90.
5. Петров К. Здоровьесберегающая деятельность в школе / К. Петров // Воспитание школьников. – 2005. – № 2. – С. 19–22.
6. Попов А. А. Модель организации здорового образа жизни студентов в творческом вузе / А. А. Попов // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2011. – № 14. – С. 57–67.
7. Проскурякова Л. А. Здоровье сбережение в системе высшего образования / Л. А. Проскурякова // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 6. – С. 80–83.

8. Селезнева Н. А. К вопросу о социально-психологической адаптации студентов к условиям учебной работы в вузе / Н. А. Селезнева // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н. Э. Баумана. – 2010. – № 202. – С. 331–336.

9. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе / Н. К. Смирнов. – Москва : АПК и ПРО, 2002. – С. 62.

10. Технологии формирования здоровьесберегающей компетентности у студентов : монография / Е. А. Югова ; рец.: С. Г. Махнева, Л. Г. Петрова ; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2012. – 116 с.

11. Лядова Н. В. Здоровьесбережение в современном образовательном процессе: проблемы, перспективы [Электронный ресурс] / Н. В. Лядова. – Режим доступа: <http://forumpoipkro.forum24.ru/>.

12. Чупаха И. В. Здоровьесберегающие технологии в образовательно-воспитательном процессе : науч.-практ. сб. инновац. опыта / И. В. Чупаха, Е. З. Пужаева, И. Ю. Соколова. – Москва : Илекса ; Ставрополь : Сервисшкола, 2001. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.

Ландо О. А. Использование здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа

В статье раскрыта проблема использования здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа. Рассмотрен современный взгляд на феномен здоровья и его роль в профессиональном росте личности. Проанализирован современный взгляд на определение здоровьесберегающих образовательных технологий. Выделены приоритетные направления деятельности колледжа в сохранении и укреплении здоровья студентов. Раскрыты пути использования здоровьесберегающих технологий в учебно-воспитательном процессе педагогического колледжа как средства формирования здоровьесберегающей компетентности будущих педагогов начального образования.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, здоровьесбережение, здоровьесберегающие технологии.

Lando O. The Application of Healthcare Technology in the Educational Process in a Teacher's Training College

The article deals with the problem of application of healthcare technology in the educational process at a teacher's training college. Different approaches towards definition of the term "healthcare competence" are studied. The ways of using the technology in the educational process as a means of formation the healthcare competence of future primary school teachers are disclosed. The article researches the latest achievements in the field of healthcare competence. The main factors of formation health care competence are determined. The importance of implementation the competence approach and orientation towards the formation of key competences is emphasized. Healthcare competence, thus, is regarded as one of the key competences. The author of the article stresses the importance of incorporation of this key competence in all school subjects. Various factors that should be taken into consideration during formation of healthcare competence are analyzed. The process of formation of healthy lifestyle approach can include several stages. The first stage is evaluative and implies the identification of students' interests. The second stage implies the active physical development of a student and maintaining these skills. The third stage is aimed at improvement of gained skills. Thus, successful professional activity and health condition of future primary school teachers are regarded as a single process. The article deals with different classifications of healthcare approaches from the viewpoint of several criteria. Different forms of work that can be applied in the process of formation the healthcare competence are analyzed. The main priorities in formation the healthcare competence are stressed. A future teacher can be considered as one having a formed healthcare competence in case he realizes it as an integral part of an educational process.

Key words: competence, competency, healthcare, healthcare technologies.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ З АВАРІЙНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ НА АВІАЦІЙНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті проаналізовано дефініції “екстремальна ситуація” й “екстремальні умови діяльності”. Розглянуто особливості й характер професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті, негативні чинники, що впливають на зазначених фахівців в екстремальних ситуаціях. Визначено професійно важливі вміння та якості фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті. Відзначено, що ефективна діяльність фахівців з аварійного обслуговування в екстремальних ситуаціях можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, що в стратегічному плані передбачає формування їх професійної надійності, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою.

Ключові слова: екстремальна ситуація, екстремальні умови діяльності, стрес, емоційна стійкість, негативні функціональні стани, вітальна загроза, аварійне обслуговування.

У сучасних умовах інтенсивного розвитку авіаційної техніки та збільшення кількості пасажирських і вантажних перевезень особливої актуальності набуває процес вивчення професійної надійності майбутніх фахівців авіаційної галузі, а також динаміки її становлення в процесі підготовки у ВНЗ. Основи професійної надійності формуються у ВНЗ. Тому професійна підготовка спеціаліста, спрямована на оволодіння ним системою професійних знань, умінь і навичок, повинна обов'язково включати процес формування його професійної надійності. Помилки на цьому етапі професіоналізації можуть у подальшому призвести до того, що людина, придатна за своїми психологічними якостями для цієї професії, яка володіє сукупністю спеціальних знань і умінь, все-таки не зможе в ході подальшої самостійної професійної діяльності працювати на необхідному рівні надійності.

У зв'язку з цим успішна підготовка майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті передбачає чітке розуміння, усвідомлення, врахування в навчальному процесі особливостей і характеру професійної діяльності авіаційних рятувальників.

Хоча питання особливостей професійної діяльності фахівців екстремального профілю має досить розроблені теоретичні засади та практичні результати завдяки дослідженням О. В. Бикова, Є. П. Ільїна, М. М. Козяра, М. С. Корольчука, Р. М. Макарова, К. К. Платонова, В. І. Пліско, Г. В. Суходольського та інших, воно не є вирішеним остаточно, оскільки технічні засоби діяльності постійно змінюються й активно вдосконалюються за рахунок комп'ютеризації та автоматизації. А отже, завдання, що стоять перед фахівцями екстремальних професій, постійно змінюються й оновлюються.

У контексті нашого дослідження суттєвий інтерес мають результати психолого-педагогічних пошуків, що стосуються професійної підготовки фахівців екстремальних професій (М. Й. Варій, О. Є. Горохівський, О. П. Євсюков, М. С. Коваль, М. А. Кришталь, І. С. Овчарук, О. М. Парубок, О. В. Тімченко, Т. В. Ткаченко та ін.).

У ряді досліджень останніх років (В. С. Большаков, 2008; М. М. Верзілін, 2008; В. О. Востротін, 2009; А. Н. Денисов, 2008; Г. С. Крилова, 2001; Н. Ф. Нікулін, С. Г. Лобарь, 2006; О. Г. Федорець, 2009 та ін.) відзначається, що фахівці аеродромних аварійно-рятувальних служб стикаються з факторами несприятливого впливу.

Водночас праць, присвячених безпосередньо аналізу особливостей і характеру професійної діяльності авіаційних рятувальників у контексті їх фахової підготовки у ВНЗ, у доступній нам літературі виявлено не було.

Мета статті – на підставі аналізу особливостей професійної діяльності визначити стратегічні шляхи фахової підготовки майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті у ВНЗ.

Професійна діяльність – це соціально значуща діяльність, виконання якої вимагає від людини спеціальних знань, умінь і навичок, а також наявності професійно зумовлених особистісних якостей. Залежно від змісту праці розрізняють види професійної діяльності, сполучення яких з вимогами, що висуваються до людини, утворюють професії.

Умови здійснення професійної діяльності – це об'єктивні обставини, що визначають характер, зміст і якість діяльності або суттєво впливають на них.

Умови професійної діяльності поділяються на звичайні, ускладнені, особливі, екстремальні та надекстремальні.

Звичайні умови діяльності – це умови, що забезпечують нормальне функціонування всіх систем організму людини й не викликають надмірного нервово-психічного напруження.

Ускладнені умови діяльності – це умови діяльності з періодичною активізацією двох і більше чинників, що порушують психофізіологічний комфортний режим праці.

Особливі умови – це умови, за яких діяльність фахівця пов'язана з епізодичною, непостійною дією екстремальних чинників або високою ймовірністю їх появи. При цьому екстремальні чинники не мають значної потужності або інтенсивності, а негативні стани фахівця, що виникають, виражені помірно. В особливих умовах у фахівців мобілізуються резервні компенсаторні можливості. Після роботи людині необхідний відпочинок, достатній для відновлення.

Екстремальні умови діяльності передбачають постійну дію інтенсивних екстремальних чинників, що є потенційною загрозою для здоров'я та життя працівників, а також загрозою для життя і здоров'я інших людей або збереження матеріальних цінностей. При цьому сильно виражені негативні функціональні стани працівника. Його діяльність здійснюється з підклю-

ченням резервних буферних можливостей організму й психіки. Праця у таких умовах потребує спеціально організованого відновлення.

Надекстремальні умови діяльності передбачають постійну дію на людину екстремальних чинників, що мають високу інтенсивність і становлять реальну небезпеку. Функціональні стани, що виникають, мають крайню ступінь вираження. У діяльність працівника включені аварійні резервні можливості організму й психіки. Після такої роботи потрібна обов'язкова реабілітація.

Поряд з поняттям “екстремальні умови діяльності” дослідники виділяють поняття “екстремальна ситуація”. Існують різні підходи до визначення поняття “екстремальна ситуація” (лат. *extremum* – крайнє, межове; *situation* – становище) і характеристики таких ситуацій. У найбільш загальному уявленні “*екстремальна ситуація*” – це таке ускладнення умов життя й діяльності, що набуло для особистості або групи особливої значущості. Будь-яка ситуація передбачає включення в неї суб'єкта, але будь-яка екстремальна ситуація уособлює в собі єдність об'єктивного й суб'єктивного. Об'єктивне в ній – це вкрай ускладнені зовнішні умови та процес діяльності, а суб'єктивне – психологічний стан, установки, способи дій за обставин, що різко змінилися. Здійснення людиною діяльності в екстремальній ситуації пов'язане з певними суб'єкт-об'єктними відносинами – відображення суб'єктом об'єктивно складних умов діяльності у вигляді проблемно-екстремального завдання.

Окремі дослідники проводять паралель між діяльністю в екстремальних умовах і екстремальною ситуацією. На нашу думку, ототожнювати ці поняття не можна. Найбільш суттєвими ознаками останніх є раптовість їх виникнення і неконтрольність перебігу з боку людини. Саме це визначає необхідність розглядати екстремальні ситуації лише як змінені умови життя людини. Разом з тим, ці самі екстремальні ситуації, які для більшості людей є вкрай несприятливими, для певної групи людей дійсно можна розглядати як умови професійної діяльності. Ті фізичні, хімічні, психосоціальні та інші чинники, що для більшості становлять фон екстремальної ситуації, для іншої групи можуть становити особливості їх професійної діяльності.

Велике значення для успішної діяльності в особливих або екстремальних умовах має ступінь готовності людини до роботи в таких умовах. Процес підготовки людини до виконання певної діяльності в незвичайних умовах передбачає знання того, як і до чого готувати. Така робота з підготовки до діяльності в екстремальних умовах потребує організації та проведення цілого комплексу науково обґрунтованих психолого-педагогічних і медичних заходів. Відмінності між поняттями “діяльність в екстремальних умовах” і “екстремальні ситуації” подано в таблиці.

Таблиця

Основні відмінності між поняттями “діяльність в екстремальних умовах” і “екстремальні ситуації”

№ з/п	Критерій	Екстремальні ситуації	Діяльність в екстремальних умовах
1	Раптовість виникнення	Виникають завжди раптово, неочікувано для людини	Діяльність здійснюється за планом, виникнення екстремальних ситуацій і вплив екстремальних чинників очікуваний
2	Час впливу екстремальних чинників	Вплив екстремальних чинників відносно короткочасний	Вплив чинників екстремальних умов діяльності відносно довготривалий
3	Мотиви поведінки й діяльності людини	Основним мотивом поведінки є прагнення врятувати життя собі і своїм близьким	Основний мотив поведінки – виконати професійні обов’язки. Мотив самозбереження є одним із супутніх мотивів і в ряді випадків придушується людиною
4	Ступінь усвідомленості поведінки	У більшості знижений рівень усвідомленості поведінки і її контролю	Поведінка в більшості усвідомлюється й контролюється
5	Ступінь активності поведінки	Поведінка в більшості має реактивний характер	Поведінка активна й зумовлена, передусім, внутрішніми установками людини
6	Ступінь готовності до впливу екстремальних факторів	Більшість людей виявляються не готовими до виникнення екстремальних ситуацій	Підготовка до діяльності здійснюється завчасно

На сьогодні існує низка професій, представники яких працюють в екстремальних умовах природного або техногенного характеру. Екстремальні умови визначаються як крайні несприятливі умови для існування й життєдіяльності організму, неадекватні його природним і набутих властивостям, тобто умови, що межують з граничними можливостями людини. Специфіка таких видів діяльності полягає в тому, що вона здійснюється або може здійснюватися в умовах реальної загрози. При цьому, всупереч негативному впливу різноманітних чинників, люди виконують свої професійні обов’язки достатньо успішно.

Окремі науковці (В. І. Лебедев, В. А. Пономаренко, В. Ю. Рибніков та ін.) поняття “екстремальний” ототожнюють з межовим, крайнім, таким, що виходить за межі звичайного. Перебування людини в таких умовах призводить до додаткових витрат енергетичних ресурсів і резервних сил організму. При більш обмеженому підході до розгляду екстремальних умов середовища виділяють вплив чинників, що ставлять організм на межу витривалості.

Екстремальні умови діяльності пов’язані з постійним впливом різноманітних надзвичайних за складністю чинників. У суб’єкта діяльності в екстремальних умовах виникають функціональні стани за типом динаміч-

ної неузгодженості (стрес, моногонія, сильна втома тощо), що негативно позначається на ефективності діяльності. Робота за таких умов здійснюється з постійним підключенням функціональних резервних можливостей компенсаторного типу і внутрішніх резервів організму й потребує відновлення [1].

Екстремальні чинники діють як збурення і являють собою: сильні фізико-хімічні впливи; вібрації; перешкоди; невизначеність та неповноту інформації в умовах відповідальної діяльності; конфлікти; ситуацію ризику; ситуацію високої відповідальності за прийняте рішення.

Екстремальні чинники провокують розвиток негативних функціональних станів, котрі дезорганізують діяльність, руйнуючи регуляторну роль “образу-мети”, знижуючи рівень прогнозування, ускладнюючи процеси прийняття рішень та їх реалізацію.

Зміст професійної діяльності в екстремальних умовах, її особливості зокрема, надзвичайно висока складність, небезпечність, фізична та психічна насиченість передбачають високу громадянську свідомість і відповідальність, справжню фахову майстерність, морально-психологічну готовність, психічну стійкість і надійність фахівців з надзвичайних ситуацій до роботи на межі людських можливостей. Підґрунтям усього цього має бути гуманітарна, спеціальна, технічна, фізична психологічна та морально-етична підготовки [2].

Професійна діяльність фахівців аварійно-рятувальних і пошукових команд пов'язана з небезпекою і потребує довірчого співробітництва – неправильне рішення або поведінка може загрожувати здоров'ю та життю самого фахівця або здоров'ю й життю інших людей (потерпілих або колег з виконання завдання) [6].

У сучасних умовах робота фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті стала набагато складнішою, напруженішою та небезпечнішою, оскільки безпосередньо пов'язана з використанням різних технічних засобів та спеціальної техніки. Їх робота пов'язана зі значним фізичним і нервово-психічним напруженням, викликаним високим рівнем особистого ризику, відповідальністю за людей та збереженням матеріальних цінностей, з необхідністю ухвалення рішення в умовах дефіциту часу. Крім того, діяльність членів аварійно-рятувальних команд відбувається у вкрай несприятливих умовах, що вирізняються високою або низькою температурою, наявністю токсичних речовин у навколишньому середовищі, що потребує використання засобів індивідуального захисту. А періодичні цілодобові чергування призводять до порушення нормального режиму відпочинку, збою в природних біологічних циклах організму, що сприяє не лише розвитку втоми та інших негативних функціональних станів, а й можуть бути причиною розвитку патологічних станів і травматизму [3].

Члени аварійно-рятувальної та пошукової команди повинні вміти користуватися рятувальним обладнанням, знати техніку безпеки, вміти працювати на висоті, на воді та під водою. Необхідно мати відмінне здоров'я,

високий рівень розвитку витривалості, фізичної сили. Представники цієї професії повинні знати правила надання першої медичної допомоги, мати міцну психіку та високу стійкість до стресу, адже іноді події розвиваються непередбачено, не завжди вдається врятувати людей, іноді вони гинуть на очах, і на це необхідно реагувати адекватно [4].

Діяльність членів аварійно-рятувальних команд супроводжується несприятливим впливом фізичних, хімічних, психологічних та інших негативних чинників, що можуть викликати значний фізіологічний та психоемоційний стрес. Екстремальні умови відзначаються значним впливом подій і обставин, що травмують психіку працівника. Такий вплив може бути потужним і одноразовим при загрозі життю й здоров'ю або багаторазовим, що вимагає адаптації до постійно діючих джерел стресу. Вплив визначається різною мірою несподіваності, масштабності, може бути причиною як об'єктивно, так і суб'єктивно зумовленого стресу.

Одним зі специфічних стресогенних чинників професійної діяльності фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті є режим очікування під час добового чергування. В окремих фахівців хвилювання, викликане очікуванням надзвичайної пригоди (НП), може супроводжуватися реакцією, що перебільшує реакцію, яка виникає під час діяльності при НП. Під час робочого чергування члени аварійно-рятувальних команд перебувають у постійній готовності, щоб при виникненні НП якнайшвидше висунутися на місце для ліквідації її наслідків.

До суб'єктивних причин стресу належать: низька емоційна стійкість, недостатній досвід, психологічна невідповідність тощо [5].

Діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті пов'язана із значними фізичними навантаженнями, що викликані високим темпом роботи при евакуації потерпілих, розбиранні конструкції та обладнання повітряного судна, роботі з пожежно-технічним та спеціальним обладнанням тощо. Напружена фізична праця в умовах високої температури може викликати порушення водно-сольового балансу, терморегуляції організму і, як наслідок, запаморочення, головні болі, небажання діяти, загальмування рухових реакцій, втрату свідомості тощо. Крім того, працювати іноді доводиться у незвичних позах (лежачи, повзучи тощо), в умовах обмеженого простору, в індивідуальних засобах захисту дихання, в умовах обмеженого бачення через сильну задимленість. Зниження концентрації кисню і наявність продуктів горіння в повітрі справляють отруйний вплив на організм працівників [5].

Одна з унікальних особливостей професійної діяльності членів аварійно-рятувальних команд полягає в тому, що смисловою основою, головним мотивом і метою їх професійної діяльності є рятування людей. Головним принципом діяльності фахівців з аварійного обслуговування та безпеки на авіаційному транспорті є принцип гуманізму, пріоритету загальнолюдських цінностей, життя і здоров'я людей.

Специфіка діяльності, екстремальні умови праці є причиною підвищених вимог до фізичної, психологічної, технічної і медичної підготовки майбутніх фахівців цього профілю. Важливим критерієм і умовою успішності професійного навчання авіаційних спеціалістів є професійна придатність абітурієнта за медичними показниками, що визначають його рівень здоров'я, фізичного розвитку і психічної стійкості.

Важливою соціально-психологічною особливістю цієї професії є вміння працювати в команді й оперативність виконання поставлених завдань. Умови праці, що постійно змінюються, потребують спритності, кмітливості, високого рівня стійкості до стресу. Організація професійної діяльності в умовах невизначеності також є особливістю професії фахівця з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

Специфіка професійної діяльності авіаційних фахівців цього профілю визначає високі вимоги не лише до особистісних якостей, а й до рівня розвитку психічних і психофізіологічних якостей (слухового й зорового аналізаторів, просторового уявлення, орієнтування, уваги, пам'яті, мислення, вестибулярного апарату тощо).

Професійно значущою здатністю члена аварійно-рятувальної команди є здатність до мобілізації ресурсів організму, до управління власним психоемоційним станом, працездатністю, до швидкого відновлення сил, до психічного впливу на інших людей в умовах екстремальної ситуації.

Висновки. Отже, аналіз літературних джерел та практичної професійної діяльності свідчить, що діяльність фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті має специфічні особливості, до яких належать: високий рівень небезпеки, стресогенність, невизначеність ситуації, високий рівень відповідальності за життя людей, небезпека травматизму, діяльність в умовах обмеженого простору та ліміту часу, за температур навколишнього середовища, що не відповідають нормальним показникам.

Ефективна діяльність фахівців з аварійного обслуговування в екстремальних ситуаціях можлива лише за умови повноцінної підготовленості до цього, що, в стратегічному плані, передбачає формування їх професійної надійності, а дії в таких ситуаціях для них мають бути звичною нормою.

У подальшому наше дослідження має на меті вивчення проблеми формування професійної надійності майбутніх фахівців з аварійного обслуговування на авіаційному транспорті.

Список використаної літератури

1. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А. А. Деркача]. – Москва : РАГС, 2004. – 161 с.
2. Козяр М. М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / М. М. Козяр. – Київ, 2005. – 41 с.
3. Марьин М. И. Исследование влияния условий труда на функциональное состояние пожарных / М. И. Марьин, Е. С. Соболев // Психологический журнал. – 1990. – Т. 11. – № 1. – С. 102–108.

4. Осипов А. В. Профессионально важные качества сотрудников пожарно-спасательных формирований на разных этапах профессионального становления : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Артур Валентинович Осипов. – Ростов-на-Дону, 2009. – 197 с.

5. Селезнев А. В. Разработка системы подготовки авиаперсонала к проведению аварийно-спасательных работ на этапе первоначальной подготовки : дис. ... канд. техн. наук : 05.22.14 / Андрей Владимирович Селезнев. – Ульяновск, 2009. – 203 с.

6. Шувалов М. Г. Основы пожарного дела : учеб. для рядового и мл. нач. состава противопожар. службы / М. Г. Шувалов. – Москва : Стройиздат, 1998. – 472 с.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2014.

Лещенко Г. А. Особенности профессиональной деятельности специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте

В статье проанализированы дефиниции “экстремальная ситуация” и “экстремальные условия деятельности”. Рассмотрены особенности и характер профессиональной деятельности специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте, негативные факторы, влияющие на указанных специалистов в экстремальных ситуациях. Определены профессионально важные умения и качества специалистов по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте. Отмечено, что эффективная деятельность специалистов по аварийному обслуживанию в экстремальных ситуациях возможна лишь при условии полноценной подготовленности к этому, что, в стратегическом плане, предусматривает формирование их профессиональной надежности, а действия в таких ситуациях для них должны быть привычной нормой.

Ключевые слова: экстремальная ситуация, экстремальные условия деятельности, стресс, эмоциональная устойчивость, негативные функциональные состояния, витальная угроза, аварийное обслуживание.

Leshenko G. Features of the Professional Activity of Specialist on Emergency Service on an Aviation Transport

This article analyzes the definition of “extreme situation” and “extreme conditions of business”. The features and nature of the professional activity of the emergency services to air transport, the negative factors that affect the aforementioned specialists in extreme situations. Determined important professional skills and the quality of emergency services professionals from aviation.

One of the unique features of the professional activities of members of rescue teams is that semantic basis, the main motive and purpose of their professional activities is rescue. The basic principle of specialists from the emergency services and aviation safety is the principle of humanity, the priority of human values, human life and health.

Noted schochleny rescue and search team should be able to use safety equipment, safety knows, to be able to work at height, on water and under water. You must have good health, a high level of endurance and physical strength. Of the profession should know the rules of first aid, have a strong mind and high resistance to stress – because sometimes events are unpredictable, not always save people, sometimes they die before our eyes, and it is necessary to respond adequately.

The author notes that effective specialists in emergency care in extreme situations possible only with full preparedness to this that, in the strategic plan involves forming their professional reliability and validity in such situations for them to be norm.

Key words: extreme situation, extreme conditions, stress, emotional stability, negative functional status, life threatening, emergency services.

РОЛЬ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГА В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЙОГО ВИСОКИХ ПРОФЕСІЙНИХ ДОСЯГНЕНЬ

У статті актуалізовано проблему підвищення професійного потенціалу вчителя, активізації механізмів його саморозвитку, саморегуляції, самоаналізу тощо. Запропоновано аналіз визначень сутності поняття “професійна самоефективність педагога” провідними науковцями з обраної галузі дослідження, що надало змогу виокремити значення впливу процесів “само” на формування самоефективності як такої. Висвітлено структуру професійної самоефективності особистості, а також виокремлено чинники, які можуть впливати на дестабілізацію рівня професійної самоефективності педагога. Наголошено на необхідності забезпечення дієвої системи управління процесом формування й розвитку професійної самоефективності вчителя.

Ключові слова: самоефективність, професійна самоефективність педагога, професійно-особистісний саморозвиток.

Нині актуальною постає проблема щодо необхідності підвищення професійного потенціалу вчителя, стимулювання його прагнення до ефективної самореалізації згідно з Болонською декларацією на шляху входження України в єдиний європейський освітній простір. У зв'язку з цим важливим є питання щодо активізації у вчителів механізмів саморозвитку, самовиховання, саморегуляції тощо.

Діяльність учителя, що спрямована на розвиток власної професійної компетентності, вдосконалення особистісних якостей, свого потенціалу, є необхідною передумовою підвищення рівня його професійної ефективності. Зокрема, важливу роль у забезпеченні високих професійних досягнень педагога відіграє рівень його самоефективності.

Проблема теорії самоефективності й взаємодії з довкіллям виникла в теоріях професійного розвитку особистості, засновником якої став А. Бандура. Проблема самоефективності також відображена у дослідженнях М. Єрусалема, М. Зіммермана, Дж. Роттера, Д. Майерса, Р. Уайта та ін. Окрім цього, останнім часом феномен самоефективності привертає увагу таких вітчизняних та зарубіжних учених, як Т. Гордєєва, Т. Кремешна, С. Логінов, Н. Назаренко, В. Солнцева, О. Фаст, Т. Хорошко та ін.

Метою статті є аналіз сутності професійної самоефективності педагога й визначення ролі цього феномена в забезпеченні його високих професійних досягнень.

Так, за визначенням А. Бандури, “самоефективність – це переконання людини щодо її здатності керувати подіями, що впливають на її життя” [2]. Окрім цього, учений зазначає, що “переконання людини щодо її особистої ефективності впливають на те, який спосіб дій вона обере, як багато буде докладено зусиль, як довго вона протримається, зустрічаючи на своєму шляху перешкоди та невдачі, наскільки велику пластичність вона ви-

явить щодо цих труднощів” [2]. На його переконання, самоефективність є важливою особистісною характеристикою і, у поєднанні з конкретними цілями та знаннями про те, що треба робити, може істотно впливати на майбутню поведінку [9].

За А. Маслоу, еквівалентним поняттям “самоефективність” є поняття “самоактуалізація”, визначене автором як прагнення людини до самоздійснення, до втілення в реальність потенціалу, притаманного її можливостям. Основними мотивами “самоактуалізуючої людини” є мотиви особистісного зростання, який не залежить від інших людей та від культури в цілому. Як основні ознаки такої людини автор виділяє демократичність, почуття гумору, креативність, неупереджену оцінку культури та внутрішню незалежність. “Щасливий той, кому вдалося зрозуміти самого себе”. Таку особистісну спрямованість індивіда можна розглядати як прагнення до самоототожнення, самобутності [6].

Здебільшого ж, узагальнюючи дослідження науковців, під поняттям “самоефективність” розуміють поєднання компетентності, яка необхідна для досягнення успіху в певній діяльності, та самооцінки цієї компетентності, що надає людині впевненості у власних можливостях організовувати та виконувати певні дії для досягнення поставленої мети.

Ми частково погоджуємося з думкою Т. Кремешної, яка визначає поняття “педагогічна самоефективність” як “інтегративне утворення, яке виражається у впевненості педагога у власній професійній компетентності, здатності продуктивно здійснювати педагогічну діяльність, обираючи засоби педагогічного впливу, що забезпечують успішне досягнення поставлених цілей навчально-виховного процесу” [3, с. 59].

На наше переконання, необхідно в розумінні сутності поняття “професійна самоефективність педагога” обов’язково враховувати й значення впливу процесів “само” (самооцінка, саморегуляція, самопізнання, самоаналіз тощо), оскільки вони відіграють важливу роль у формуванні самоефективності як такої.

Так, наприклад, самооцінка вчителями особистісних і професійно необхідних якостей на основі зіставлення з еталоном, іншими вчителями, виконує важливу функцію в розвитку самоефективності, виступаючи регулятором поведінки та впливаючи на рівень цього утворення [5, с. 139].

Водночас важливим є й отримання педагогом адекватної оцінки свого потенціалу, яким він реально може скористатися, адже існує прямий зв’язок між умінням учителя усвідомити й оцінити свої здібності та можливістю ефективно використати ці здібності. Однак, наявність високого потенціалу автоматично не гарантує високих результатів, якщо педагог не вірить у можливість застосувати цей потенціал у шкільній практиці.

Слід зауважити, що самоефективність – це не мотив чи потреба, а когнітивна оцінка. Учитель не прагнучиме до точних чи високих оцінок самоефективності заради них самих. Він буде діяти для того, щоб отримати зовнішню винагороду або досягнути почуття гордості за свої результати, а

оцінка власної ефективності – це механізм регуляції зусиль, що спрямовані на досягнення цих цілей [7].

Уявлення про самого себе – це ключ до людської поведінки. Змінюючи це уявлення, ми змінюємо нашу поведінку. І зауважимо, що уявлення про себе встановлює межі самовираження особистості. Саме воно визначає, що людина може, а чого ні. Розширюючи межі уявлення про самих себе, ми розширюємо сферу наших можливостей.

Таким чином, початковий етап на шляху до оволодіння самоефективністю педагогом, який передбачатиме вивчення своїх професійних здібностей та властивостей, системи цінностей, професійних намірів, провідних мотивів і мотивації здійснення педагогічної діяльності, особливостей процесів пізнання, завдяки яким учитель може самостійно визначити, яких успіхів він може досягнути в педагогічній діяльності, а також проаналізувати можливості вдосконалення своєї професійної самоефективності [5, с. 140].

Не менш важливий вплив на формування професійної самоефективності педагога справляє саморегуляція. Вона полягає в зменшенні розбіжності між досягненнями та метою, яку ставить перед собою педагог, а подолавши цю розбіжність, ставить перед собою нові, вищі професійні завдання [5, с. 141].

На саморегуляцію мотивації особистості вчителя впливають переконання. Для очікуваних наслідків на мотивацію частково регулюються переконаннями у власній ефективності.

Однак, переконання справляє лише короточасний та слабкий ефект, його сила обмежується усвідомленим статусом, авторитетом і ступенем довіри й поваги до того, хто здійснює вербальний вплив.

Професійна самоефективність педагога значною мірою залежить від розвитку його особистісно-змістовної сфери, ознаками якої є позитивне ставлення вчителя до професійної діяльності, усвідомлення її цінності, пошук причин невдач, що виникли, інакше кажучи, здатність до рефлексії. Завдяки постійному дослідженню свого “Я”, самооцінці дій, моделюванню та прогнозуванню свого подальшого професійного розвитку педагог може постійно самовдосконалюватися, а отже, відповідати сучасним вимогам [3, с. 60].

Досить звичним серед уявлень учителів щодо сутності професійної самоефективності є ототожнення її з відчуттям самоповаги. Однак, існує досить важлива відмінність між самоефективністю та самоповагою. Самоповага – це глобальне відчуття власної цінності. Самоефективність – не глобальна й не є оцінкою власної цінності. Відмінність тут не лише семантична. Самоефективність – це потужний предиктор поведінки, тоді як показники самоповаги не дають змоги достатньо точно передбачити дії вчителя [7].

Нам імпонує структура професійної самоефективності, запропонована О. Бажином, яка включає в себе:

- професійну інформативну компетентність (включає в себе уміння знаходити інформацію про специфіку власної роботи);
- цілепокладання (передбачає прийняття рішень, які будуть відповідати інтересам та цілям особистості);
- управління своїм професійним майбутнім (уміння прогнозувати й раціонально планувати свою професійну діяльність);
- управління власним інтелектуальним капіталом (націленість на вирішення проблем, що стоять на шляху професійного зростання; пошук шляхів реалізації своїх професійних цілей; опосередковане навчіння, що передбачає прийняття досвіду інших людей, успішних у професійному розвитку; самонавіювання й прийняття адекватної оцінки ззовні; усвідомлення власного досвіду й перетворення його на певні навички) [1].

Як зазначає О. Бажин, інтелектуальний капітал особистості включає розумові й пізнавальні здібності особистості, до складу яких входить аналітичне мислення, опрацювання знань і даних, визначення причини й наслідку явища, організація даних, планування [1].

Ефективний педагогічний працівник повинен володіти певними компетенціями, пов'язаними з його особистісним інтелектуальним капіталом, який стає частиною інтелектуального капіталу всього навчального закладу.

На постановку цілей суб'єктом значною мірою впливає саме рівень його самоефективності. Таким чином, чим вища професійна самоефективність педагога, тим вищі педагогічні цілі ставитиме він перед собою та демонструватиме більшу наполегливість у їх досягненні.

Чим сильніше почуття професійної самоефективності вчителя, тим ефективнішим він є у власному аналітичному мисленні та формуванні успішних способів педагогічної діяльності.

Розвиток професійної самоефективності педагога є динамічним, а отже, систематично зазнає змін. Серед чинників, що можуть впливати на дестабілізацію рівня професійної самоефективності педагога, виокремлюємо такі:

- наявність умінь, необхідних для виконання різних видів педагогічної діяльності;
- присутність або відсутність інших вчителів, які більш професійно успішні (за суб'єктивними переконаннями);
- фізичний та емоційний стан педагога;
- очікування невдачі та невпевненість у власних можливостях вирішувати різні професійні завдання, виконувати на високому рівні доручення адміністрації школи тощо.

Інформація про себе самого та про навколишнє середовище, отримана з вищезазначених джерел, опрацьовується свідомістю й, разом зі спогадами про минулий досвід, впливає на уявлення про самоефективність.

Передбачається, що зміни в розвитку професійної самоефективності вчителя забезпечуються через формування когнітивних умінь будувати свою поведінку, набувати опосередкованого досвіду, здійснювати верба-

льне самонавіювання та переконання, пластично входить в стан фізичного чи емоційного піднесення, що забезпечуватиме його власний успіх [8].

Головне джерело зростання самоефективності – це пережитий досвід успіху. Зробити все можливе й досягнути бажаного – значить відчувати себе більш упевненим. Переконання зароджуються та закріплюються в процесі активної діяльності, що спрямована на розв'язання завдань, які ставить ситуація.

Висока самоефективність, пов'язана з очікуванням успіху, зазвичай приводить до позитивних результатів і сприяє самоповазі вчителя, і, навпаки, низька самоефективність, що пов'язана з очікуванням невдачі, призводить до невдачі та знижує його самоповагу.

Так, для педагогів з високим рівнем професійної самоефективності властиві переконання в тому, що не існує ситуацій, які не мають розв'язання; розвиток глибокого інтересу до сфери педагогічної діяльності; достатньо швидка особистісна реабілітація після професійних помилок та невдач. Водночас учителі з низькою самоефективністю уникають складних ситуацій; упевнені в тому, що складні завдання та доручення не для них; зациклюються на власних помилках і невдачах; швидко втрачають віру та впевненість у власні можливості.

Нагальним постає питання щодо забезпечення дієвої системи управління процесом формування й розвитку професійної самоефективності вчителів.

Керівник-освітянин створює управлінську систему в навчальному закладі й щоденно забезпечує ефективне керівництво педагогічними кадрами. Однак, дуже часто таке керівництво не має високого рівня ефективності. Директори формально виконують роль керівника і не бажають підвищувати власні управлінські компетентності. Водночас, створюючи умови для професійно-особистісного розвитку педагогічних працівників, керівник-освітянин має бути орієнтованим, насамперед, на власний особистісний розвиток і бути впевненим в успіху, тобто мати досить високий рівень самоефективності.

Керівник-освітянин повинен розуміти, що ефективність його управлінської діяльності залежить від того, як він керує педагогічними кадрами. Він має використовувати всі свої сили, намагаючись розпізнати, розвинути та застосувати фізичні, розумові й духовні здібності своїх підлеглих.

Використовуючи силу очікування, керівник-освітянин може розвинути в підлеглих адекватне, реалістичне уявлення про самих себе, яке розвине в них здібності й нові таланти, перетворюючи невдачі на переможців.

Управлінець має навчити підлеглих самим брати на себе відповідальність за своє ставлення та поведінку; викликати в них жагу до діяльності й передавати власний ентузіазм.

Для успішного використання особистого потенціалу педагогічних працівників керівники навчальних закладів повинні впроваджувати технології розвитку професійної самоефективності. Так, наприклад, можна за-

безпечити можливість відвідування й організації конференцій, семінарів, тренінгів та інших заходів у межах своїх професійних інтересів; створити внутрішньошкільну базу даних з технологічних засад педагогічного менеджменту в системі управління професійною самоефективністю педагогічних працівників; систему зворотного зв'язку за результатами роботи; систему внутрішньошкільного коучингу тощо.

Окрім цього, важливим аспектом формування професійної самоефективності педагога є створення середовища, яке б спонукало вчителів до постійного пошуку й особистої оцінки власного педагогічного досвіду, коригуванні своїх професійних дій, самоаналізу, самовивчення, роботи над собою та на основі цього здійснення подальшого саморозвитку.

Висновки. Таким чином, проаналізувавши сутність професійної самоефективності педагога та визначивши роль цього феномена у забезпеченні його високих професійних досягнень, ми переконані, що створення системи розвитку професійної самоефективності здатне розвивати педагогічних працівників, надаючи їм можливість і умови розкриття свого потенціалу, збільшення інтелектуального капіталу.

Список використаної літератури

1. Бажин А. С. Оценка самоэффективности личности как инструмент управления карьерой профессионала в современной организации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://science.vvsu.ru/files.pdf>.
2. Bandura A. (1988). Perceived self-efficacy: Exercise of control through self-belief (In J. Dauwalder, M. Perrez, & V. Hobi (Eds.)), Annual series of European research in behavior therapy (Vol. 2). – Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger). – P. 27–59
3. Кремешна Т. І. Педагогічна самоефективність як умова успішного викладання / Т. І. Кремешна // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2008. – № 1–2. – С. 58–61.
4. Кремешна Т. І. Професійна компетентність як складова педагогічної самоефективності майбутніх вчителів музики / Т. І. Кремешна // Вісник Черкаського університету: Серія педагогічні науки. – 2006. – Вип. 84. – С. 60–64.
5. Кремешна Т. І. Фактори та механізми формування педагогічної самоефективності майбутніх вчителів музики / Т. І. Кремешна // Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., 10–11 квітня 2008 р. – 2008. – № 18. – Ч. II. – С. 137–142.
6. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс] / А. Маслоу. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – Режим доступа: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm>.
7. Поведенческая психотерапия. Самоэффективность [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://behavior.romek.ru/thelfef.htm>.
8. Психология личности : словарь-справочник [Электронный ресурс]. – Киев : Рута, 2001. – 230 с. – Режим доступа: <http://psylib.ukrweb.net/books/psiteol/index.htm>.
9. Теорії особистості та особистісного розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступа: <http://psibook.com/books/11/570.html>.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2014.

Макаренко И. Е. Роль самооффективности педагога в обеспечении его высоких профессиональных достижений

В статье актуализирована проблема повышения профессионального потенциала учителя, активизации механизмов его саморазвития, саморегуляции, самоанализа и т. д. Предложен анализ определений сущности понятия “профессиональная самооффективность педагога” ведущими учеными в выбранной сфере исследования, что дало, в свою очередь, возможность выявить значение влияния процессов “само” на формирование самооффективности. Отображена структура профессиональной самооффективности личности, а также выделены факторы, которые могут влиять на дестабилизацию уровня профессиональной самооффективности учителя. Отмечена необходимость обеспечения действенной системы управления процессом формирования и развития профессиональной самооффективности педагога.

Ключевые слова: *самооффективность, профессиональная самооффективность педагога, профессионально-личностное саморазвитие.*

Makarenko I. The Role of Teacher's Self-efficacy in Ensuring his High Professional Achievements

The article reveals the problem of increasing the professional potential teachers, activation of self-development, self-introspection and self-analysis mechanisms.

An analysis of the definition of the “professional teacher self-efficacy” is suggested by scientists in the chosen sphere of investigation which gave the opportunity to single out significant influence of “self” on self-efficacy formation as it is.

The statement that an important function in the development of self-efficacy performs self-esteem of personal and professional skills by the teachers in comparison with a standard is grounded.

It was found out that very important influence on the formation of professional self-efficacy of teachers comprise self-regulation and introspection (reflection).

The conclusion is made that by means of constant study of concept of “I”, the self-estimation of actions, modeling and forecasting their future professional development, any teacher can constantly improve himself.

The structure of professional self-efficacy of personality is highlighted and also proved that the stronger sense of self-efficacy the teacher has the more effective he is in his own analytical thinking and forming successful methods in his educational activities.

Some factors that may affect the destabilization of teacher's professional self-efficacy are singled out. Characteristics of teachers with high and low levels of professional self-efficacy are analyzed. Necessity for efficient management process of formation and development of professional self-efficacy of teachers is emphasized.

Possible ways of implementing mechanisms of teacher's professional self-efficacy development in school management are identified.

The important role of professional self-efficacy of teachers in ensuring their high professional achievements is theoretically proved.

Key words: *self-efficacy, professional self-efficacy of the teacher, professional and personal self-development.*

АЛГОРИТМ ФОРМУВАННЯ САМООЦІНКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТА З ВИКОРИСТАННЯМ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

У статті розглянуто питання формування самооцінки навчальної діяльності студента, процес розробки алгоритму формування самооцінки навчальної діяльності студента з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Визначено ІКТ, які виступають способами реалізації самооцінної діяльності студентів. Обґрунтовано ефективність використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі при педагогічному стимулюванні самооцінної діяльності студентів. Виокремлено п'ять основних кроків алгоритму формування самооцінки навчальної діяльності з використанням ІКТ.

Ключові слова: самооцінка, самооцінка навчальної діяльності, інформаційно-комунікаційні технології, педагогічне стимулювання.

З появою інноваційних інформаційно-комунікаційних технологій в освіті виникли практично необмежені можливості для самостійної та спільної творчої діяльності викладача й студента. Використання комп'ютерів змінює функції викладача: він повинен заздалегідь визначити шляхи й розробити алгоритми оптимального керівництва всім навчальним процесом і окремим заняттям зокрема. У процесі навчання засоби сучасних інформаційних технологій відіграють важливу дидактичну роль як засоби контролю, самокорекції тощо.

Педагогічне стимулювання студентів до самооцінки навчальної діяльності є рушійною силою навчального процесу. Формування вищого рівня оцінювання й самооцінки починається з організації покрокової, поопераційної її форми, при якій відбувається зіставлення складу операцій, що входять до дії, з характером навчального завдання й з наявними умовами діяльності. Головна функція поопераційного контролю й оцінювання полягає в коригуванні діяльності та подоланні помилок у ході її виконання, тобто в саморегуляції студентом своїх дій відповідно до зміни умов їх виконання.

Аналіз наукової літератури показав, що перевага використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для педагогічного стимулювання навчальної та самооцінної діяльності студентів порівняно з традиційними підходами зумовлена тим, що вони розвивають не лише професійні знання і вміння, а й особистісні: працювати з інформацією, сприймати та реагувати на ситуацію, зберігати увагу й спостережливість, знаходити власні помилки та виправляти їх; забезпечують процес соціально-психологічної адаптації студентів завдяки колективній взаємодії, роботі в команді, отриманню спільного результату й самоствердження як повноправного учасника спільної справи; виховують як у студентів, так і у викла-

дачів інноваційність, альтернативність, неординарність; формують логічну культуру, виразність думки, однозначність, послідовність міркування, доказовість, логічні зв'язки й висновки; підвищують активність, прагнення до творчої роботи через емоційні забарвлення та викликають позитивні емоції, задоволення результатами професійної справи; навчають професійного спілкування під час діалогу в процесі дискусії [1, с. 57; 3].

Метою статті є опис алгоритму формування самооцінки навчальної діяльності студента з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Ефективність педагогічного стимулювання самооцінної діяльності студентів визначається їхньою готовністю до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Тому важливим педагогічним завданням на попередньому етапі забезпечення самооцінної діяльності студентів з опорою на ІКТ є стимулювання самопізнання студентів. Для цього доцільним, на нашу думку, є використання такого способу, як надання студентам тестів-опитувальників, що заповнюються на основі особистої, тобто власної самооцінки. Студенту пропонують відповісти в електронній формі (автоматизований опитувальник, відеотест, контрольна програма) на певний перелік запитань. Саме відповіді на запитання викликають у студентів потребу в аналізі власної навчальної діяльності, критичного осмислення процесу й результату своєї діяльності, можливого творчого конструювання альтернативних варіантів власних дій. Аналіз відповідей студентів дає змогу педагогу грамотно й чітко розробити алгоритм педагогічного супроводу самооцінної діяльності студента для подолання перешкод, що заважають майбутньому фахівцю самостійно досягати позитивних результатів у навчанні, професійній підготовці та саморозвитку.

Першим кроком на шляху до самооцінювання студентом власної навчальної діяльності є розробка еталонів і критеріїв оцінювання виконаної роботи. Для навчання студентів виробляти критерії оцінювання та зіставляти отриманий результат з еталоном в умовах використання інформаційно-комунікаційних технологій застосовують такі способи педагогічного стимулювання:

1) організація навчального процесу, при якій комп'ютер виступає як засіб, що забезпечує індивідуальну роботу студентів. Оскільки комп'ютер на якісно вищому рівні об'єднує в собі можливості різноманітних засобів навчання, виникає необхідність перегляду організаційних форм і методів навчання у вищій школі. На сучасному етапі триває пошук раціональних методик використання комп'ютерних технологій у процесі підготовки майбутнього фахівця;

2) багатосенсорне подання навчального матеріалу й залучення всіх репрезентативних систем студента, а саме: сортування основного змісту навчального матеріалу у візуальні, аудіальні та кінестетичні категорії з метою визначення пріоритетної форми подання матеріалу й використання

найбільш ефективних технік і прийомів впливу на репрезентативні системи;

3) створення математичних моделей явищ і процесів. Сучасні електронні засоби дають змогу гармонійно поєднати дидактичні принципи з науковістю матеріалу, зрозуміло описувати експеримент і відтворювати досліджуване явище або процес у довільному масштабі часу, проводити імітаційне моделювання явищ, недоступних для класичних методів спостереження тощо;

4) використання довідниково-інформаційних та експертних систем із застосуванням комп'ютерної техніки для зберігання інформації, пошуку й часткової її інтерпретації;

5) дистанційний доступ до навчальної інформації в умовах індивідуального інформаційного середовища за допомогою засобів ІКТ у мережі Інтернет;

б) здійснення оперативного контролю за навчальним процесом з використання тестуючих комп'ютерних системи з подальшим збереженням результатів опитувань, можливістю їх обробки та кумулятивною оцінкою знань.

У навчальній діяльності явно чи неявно наявні взаємооцінки, різні форми взаємоконтролю студентів. Способи взаємоконтролю та взаємооцінки полягають у тому, щоб зіставити свій спосіб роботи зі способом іншого студента, а потім кожен з них – із зразком результату й виявити на цій основі оптимальний варіант вирішення навчального завдання.

У навчальній діяльності студентів ВНЗ виділяють такі форми спільної навчально-пізнавальної діяльності: 1) колективний пошук оптимального способу роботи й відтворення його всіма студентами; 2) первинний контроль, коли один студент виконує роль виконавця, а інший – контролера; 3) перехід до кооперації, коли один студент формулює чи уточнює навчальне завдання, інші ж активно включаються в пошук способів його розв'язання і в контроль за ефективністю використання цих способів. Внесок кожного студента оцінюють викладач та інші студенти.

За допомогою наведених вище форм спільної діяльності викладач може сформувати у студентів уміння: 1) передбачати результат спільної діяльності й на цій основі оцінювати правильність її виконання; 2) координувати свою діяльність з іншими учасниками (це певною мірою пов'язано з навчанням культури колективної праці й групової самоорганізації); 3) розподіляти функції та ролі в спільній діяльності (це сприяє як успіху спільної роботи, так і повному розкриттю можливостей кожного); 4) займати різні позиції в спільній діяльності.

Отже, другим кроком самооцінювання студентом навчальної діяльності є залучення студентів до колективного її оцінювання.

До способів педагогічного стимулювання, що забезпечать в умовах інформаційно-комунікаційних технологій колективне оцінювання навчальної діяльності, варто зарахувати часткову презентацію професійно спря-

мованої навчальної інформації для групового опрацювання під безпосереднім керівництвом з боку викладача. При цьому засоби сучасних інформаційних технологій використовують з метою структурування інформації. У цьому випадку засоби ІКТ повністю чи частково замінюють викладача як джерело інформування.

Третій крок самооцінювання студентом власної навчальної діяльності – аргументація самооцінки.

У навчальному процесі вищої школи потрібно використовувати тестові програми. Відповідно до методики В. Аванесова, тестування студентів здійснюють за допомогою чотирьох основних форм тестових завдань: доповнення (наведена фраза з пропущеним числом, терміном тощо, який необхідно ввести з клавіатури); вибору (складається із запитання і варіантів відповідей); визначення (передбачає встановлення правильної послідовності команд визначеного алгоритму, усі кроки якого подано на екрані в довільному порядку); встановлення відповідності (задано набір завдань, яким необхідно поставити у відповідність наведені варіанти відповідей) [2, с. 141].

Використання описаного тестового комплексу дає змогу перетворити студента на активного суб'єкта контрольно-оцінної діяльності, що, у свою чергу, сприяє формуванню адекватної самооцінки. Сформованість навичок контролю й оцінки роблять студента повноцінним суб'єктом навчальної діяльності. Загалом у систему оцінювання доречно закласти такий механізм, що заохочує та розвиває самооцінку студентом своїх досягнень, а також рефлексію динаміки його просування у процесі навчання. При цьому студент, який проводить самооцінку, має можливість порівняти отримані ним результати з оцінками однокурсників і викладача.

При здійсненні оцінювання роботи необхідно використання розроблених заздалегідь критеріїв. Проведення аналізу обраної роботи згідно з критеріями оцінювання та подальша розробка рекомендацій щодо усунення суттєвих помилок мотивує в студента появу усвідомленої та мотивованої навчальної діяльності в подальшому, адже, маючи на меті досягнення кращих результатів, він намагатиметься аналізувати виконану роботу, порівнювати проміжні результати з уже знаними критеріями, еталонами на кожному етапі навчальної діяльності. Тобто така діяльність розвиває в студента схильність до самоаналізу.

Четвертим кроком у самооцінюванні студентом навчальної діяльності є робота у складі групи з колективного вироблення критеріїв оцінювання. З цією метою використовують такі способи педагогічного стимулювання в умовах використання інформаційно-комунікативних технологій:

1) ведення ділового листування за допомогою мережі Інтернет або телекомунікаційної мережі. Таким чином відбувається практичне застосування професійно спрямованих знань, умінь, навичок під час роботи над спільними проектами;

2) використання соціальних сервісів створює нові можливості для спілкування та співпраці всіх учасників навчального процесу, стимулює створення соціальних спільнот, засобів колективного спілкування та обміну знаннями; сприяє впровадженню особистісно орієнтованої технології навчання. У таких умовах змінюється роль викладача: від передавання знань до наставництва та підтримки студентів до фасилітаційної діяльності. Фасилітація передбачає допомогу та стимулювання саморозвитку особистості студента. Такий підхід спрямований на ставлення до студента як цілісної особистості, здатної до самоорганізації, самоосвіти та спонукає його до самоаналізу й самооцінки на кожному етапі навчального процесу.

Обговорення результатів виконаного навчального завдання та розв'язування професійних ситуацій – п'ятий крок у залученні студентів до самооцінки навчальної діяльності. З цією метою варто використовувати можливості Інтернету.

Використання можливостей Інтернету в навчальній діяльності не лише відкриває доступ до невичерпного масиву освітньої інформації, а й дає змогу організувати процес її пошуку, переробки та подання. До основних напрямів застосування освітніх інтернет-ресурсів належать підготовка студента та викладача до занять; організація практичної роботи на занятті; позааудиторна робота студентів; самоосвіта педагога; самостійна робота студентів.

Для формування оцінних умінь студентів у навчальному процесі вищої школи можна використовувати інтернет-колекцію студентських рефератів. Процес оцінювання, безумовно, вимагає від студента попереднього аналізу наданої роботи, він має визначити її позитивні сторони, ступінь корисності, виникає необхідність у її глибшому вивченні. У результаті такої оцінної діяльності у студентів формується розуміння самого процесу оцінювання, усвідомлення та сприйняття критеріїв оцінювання навчальної діяльності, що приводить до подальшого розвитку усвідомленої рефлексивної самооцінки та рефлексивного самоаналізу. У зв'язку із цим підвищується рефлексивність самооцінки студентів. Саме досвід аналізу студентом чужих робіт, узятих із інтернет-простору, сприйняття механізму оцінювання отриманих результатів безпосередньо впливає на формування самооцінки [4].

При цьому найважливішими є такі вміння: планувати свою діяльність (відтворення складу її операцій, визначення їх послідовності, з'ясування можливих труднощів); змінювати склад операцій з огляду на динамічні умови діяльності; розгортати кілька варіантів способу роботи, коли кожний конкретний варіант не сприймається як єдино можливий; утримувати склад операцій, які відповідають навчальному завданню, за наявності перешкод; виконувати дію як у розгорнутій, так і в згорнутій формі; самостійно визначити момент доцільності згортання частин дії; переходити від роботи з узагальненими відомостями до роботи з конкретним матеріалом (і навпаки).

Висновки. Отже, виходячи з вищесказаного, можна зробити такі висновки:

– пізнавальна діяльність сучасного студента здійснюється в спеціально організованому середовищі, структура й складові якого відображають рівень технологічного розвитку суспільства та ті уявлення організаторів навчального процесу, які домінують сьогодні;

– новітні інформаційні технології посідають важливе місце в навчальному процесі. Упровадження комп'ютерної техніки зростає й набуває значного впливу на діяльність учасників навчально-виховного процесу;

– раціональне поєднання традиційної системи навчання з нетрадиційними формами, зокрема з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, дає змогу організувати навчально-виховний процес таким чином, щоб у студентів формувалися самооцінні вміння та стійка мотивація до здобуття освіти;

– необхідною умовою оновлення вищої школи стає пошук не тільки нових способів оцінювання навчальної діяльності, частина яких здійснюється суб'єктом навчання, але й створення способів їх реалізації. Такими способами визначено: довідково-інформаційні та експертні системи; інтернет-ресурси; мультимедійні презентації; соціальні сервіси; тестові комп'ютерні системи; комп'ютерні математичні системи; електронні підручники; комп'ютерні програмні продукти;

– запровадження в навчальний процес способів педагогічного стимулювання самооцінки навчальної діяльності студентів на основі інформаційно-комунікативних технологій здійснюється за таким алгоритмом: 1) розробка еталонів і критеріїв оцінювання; 2) залучення студентів до індивідуального й колективного оцінювання завдань; 3) аргументована самооцінка власної роботи; 4) робота у складі групи з колективного вироблення критеріїв оцінювання; 5) колективне обговорення результатів виконання навчальних завдань і розв'язування професійних ситуацій.

Перспективи дослідження питання формування самооцінних умінь, які виступають невід'ємною складовою підготовки майбутніх учителів, полягають у ширшому розкритті цього поняття з педагогічного погляду, а також у впровадженні розглянутого алгоритму формування самооцінки навчальної діяльності студента з використанням ІКТ у процес підготовки майбутніх учителів.

Список використаної літератури

1. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. Г. Захарова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.
2. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий : учеб. книга / В. С. Аванесов. – 3-е изд., доп. – Москва : Центр тестирования, 2002. – 240 с.
3. Лаптева Н. Д. Роль сети интернет в развитии образования / Н. Д. Лаптева. – Владивосток : ГОУСПО, 2008. – 25 с.
4. Мамон О. В. Формування адекватної самооцінки студентів у процесі колективної роботи з Інтернет-ресурсами / О. В. Мамон // Педагогічний дискурс : зб. наук. пр. Серія "Педагогічні науки". – 2012. – Вип. 12. – С. 208–213.

Стаття надійшла до редакції 13.09.2014.

Мамон А. В. Алгоритм формирования самооценки учебной деятельности студента с использованием информационно-коммуникационных технологий

В статье рассмотрены вопросы формирования самооценки учебной деятельности студента, процесс разработки алгоритма формирования самооценки учебной деятельности студента с использованием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Определены ИКТ, которые выступают способами реализации самооценочной деятельности студентов. Обоснована эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе при педагогическом стимулировании самооценочной деятельности студентов. Выделено пять основных шагов алгоритма формирования самооценки учебной деятельности с использованием ИКТ.

Ключевые слова: самооценка, самооценка учебной деятельности, информационно-коммуникационные технологии, педагогическое стимулирование.

Mamon A. Algorithm of Forming of Student's self-Appraisal of his Educational Activity with the Use of Informatively-Communication Technologies

The question of forming of student's self-appraisal of educational activity, process of development of algorithm of forming of student's self-appraisal of educational activity with the use of the informatively-communication technologies (ICT) are considered in the article. Advantages of studies with the use of ICT are certain. It is selected ICT, which is the methods of realization of students' self-appraisal activity: certificate-informative and consulting systems; Internet resources; multimedia presentations; social services; computer testing systems; computer mathematical systems; electronic textbooks. Efficiency of the use informatively-communication technologies in an educational process at pedagogical stimulation of students' evaluation activity is grounded. Five basic steps of algorithm of forming of self-appraisal of educational activity with the use of ICT are selected. The first step is development of evaluation standards and criteria. The second step is the coax students into the individual and collective evaluation of tasks. The third step is the argued self-esteem of own work. The fourth step is work in a group of the collective making of evaluation criteria. The fifth step is a collective discussion of results of educational tasks' implementation and professional situations' solution. The prospects of research of question of forming of self-appraisal abilities with the use of informatively-communication technologies which is the integral component of preparation of future teachers are analyzed.

Key words: self-appraisal, self-appraisal of educational activity, informatively-communication technologies, pedagogical stimulation.

РОЗКРИТТЯ ПРОБЛЕМИ УСПІШНОСТІ НАВЧАННЯ В НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ

У статті розкрито проблеми успішності навчання в науково-педагогічній теорії; доведено, що функціонування процесу навчання неможливо без спеціального аналізу педагогами причин відставання окремих учнів, причин появи труднощів у навчанні, які залежать, насамперед, від викладача. Глибокі знання загальних закономірностей психічного розвитку дитини, чинників, що сприяють формуванню особистості на різних вікових етапах, дають змогу педагогу оптимізувати навчально-виховний процес.

Ключові слова: освіта, навчання, навченість, успішність.

Нова особистісна парадигма освіти орієнтована на розвиток і саморозвиток особистості дитини. У контексті ідей особистісно орієнтованої освіти проблема оцінювання навчальних досягнень учнів набуває нових форм і змісту. Проблема оцінювання й оцінки в різних своїх аспектах висвітлена в працях вітчизняних і зарубіжних психологів, педагогів і методистів (Б. Г. Ананьєв, Ю. К. Бабанський, П. П. Блонський, Дж. Брунер, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Е. А. Голубєв, Д. Б. Ельконін, О. П. Леонтєв, І. Я. Лернер, А. Р. Лурія, М. Н. Скаткін та ін.).

Предметом оцінної діяльності є система знань і вмінь учня. Підсумком акту оцінювання вчителем результатів навчальної діяльності школяра є оцінка, яка може бути виражена знаком, інтенсивністю емоційного переживання й оцінним судженням.

Разом з тим не можна не звернути уваги на недосконалість концептуальних положень, які мають визначати сутність педагогічної оцінки, структуру й механізми оцінних актів.

Актуальність теми дослідження пов'язана з тим, що, незважаючи на значну кількість праць щодо оцінної діяльності роботи учнів, питанню про роль оцінювання й самооцінки навчальної діяльності учня приділено недостатньо уваги науковців, особливо з психологічних позицій. Проте, серед гострих проблем, які стоять перед сучасною школою і мають бути вирішені для подальшого просування учня уперед в навчанні, виникають і такі, які мають психологічний характер.

Метою статті є розкриття проблеми успішності навчання в науково-педагогічній теорії.

Розвиток освіти в Україні зумовлює необхідність переосмислення теорії й практики навчання та виховання. Однією з важливих тенденцій розвитку сучасних освітніх технологій є посилення уваги до особистісного підходу в навчально-виховному процесі, прагнення висвітлити саме із цих позицій пізнавально-інформаційний підхід, що традиційно переважає, відповідно до якого завдання формування особистості вирішуються в ході ви-

ховної, тобто позакласної та позашкільної роботи, а на уроці головним є навчальний процес.

Проблема успішності дуже складна, її дослідження передбачає безліч різних підходів, але всі вони групуються навколо двох основних аспектів розгляду проблеми: як викладач учить; як школяр вчиться і як при цьому здійснюється його розвиток.

Фахівці різних галузей педагогічної науки приділяли увагу переважно тій або іншій грані зазначеної проблеми. Дидактичну основу таких досліджень розглянуто в праці А. М. Гельмонта [5]. У ній наведено диференційований аналіз неуспішності школярів та її причини. Одним із критеріїв, що взятий А. М. Гельмонтом за основу диференціації неуспішності, є психологічний характер – це ступінь легкості (або труднощів) подолання негативного явища. На думку автора, під час аналізу явища неуспішності основного значення набувають причини, що залежать від учня: слабка підготовленість і значні прогалини в знаннях; негативне ставлення до навчання; відсутність звички до організованої праці; недостатній рівень загального розвитку.

А. М. Гельмонт вказує на те, як тісно переплітаються причини, що залежать від учителя й учня, наскільки ефективний той педагогічний підхід, який базується на знаннях індивідуальних особливостей учнів, і як відсутність зазначеного підходу приводить до формування в процесі навчання нових негативних якостей особистості, які ще більше ускладнюють процес навчання. Тривала неуспішність формує в школяра моральну й психічну травму, породжує невпевненість у власних силах.

В. І. Самохвалова [10] виділяє три показники, на основі яких можуть бути розглянуті розбіжності в поведінці дітей одного віку й особливості їхньої успішності в навчанні: ставлення до навчання; організація навчальної роботи; засвоєння знань і навичок.

Ці показники можуть по-різному виявлятися в дітей з однаковою успішністю, тому що не може бути однозначних зв'язків між ступенем успішності в навчанні й ставленням до навчання. Характеризуючи групи дітей з однаковою успішністю, можна визначити будь-яку одну групу рис, які визначають решту. Це положення розвивається в одній із праць А. С. Славіної [12], де автор докладно описує особливості розумової діяльності невстигаючих дітей, яку називає “інтелектуальною пасивністю”. Зазначена “пасивність” виявляється в небажанні міркувати, у прагненні уникнути розумових зусиль. Вона виявляється в школярів під час здійснення навчальної діяльності.

Поняття “навченість” використав Б. Г. Ананьєв [1], трактуючи цей термін як здатність дитини до навчання.

Відмінності в навченості школярів виявляються досить широко при засвоєнні різних дисциплін і в різних видах діяльності, а також мають відносну стійкість.

Г. П. Антонова [2] у своїх дослідженнях дійшла висновку, що відносна стійкість “стилю” розумової роботи, що спостерігається в школярів у процесі вирішення різних навчальних завдань, свідчить про те, що в них

сформувалася якість або властивість розумової діяльності. Але це не означає, що діти, які виявляють знижену навченість, приречені на постійні невдачі в навчанні. Таким чином, навченість, тобто здатність до навчання, є індивідуальною, відносно стійкою властивістю особистості. Висока навченість сприяє більш інтенсивному розумовому розвитку.

Зберігає своє значення сформульоване Л. С. Виготським [4] поняття “зони найближчого розвитку”, що означає розумові здібності учнів, які реалізуються в умовах співробітництва з дорослими, за їх допомогою.

У дослідженнях із психології навчання, спрямоване на аналіз особливостей навченості, ставить два завдання: з'ясування того, як, якими способами школярі самостійно “здобувають” нові знання; встановлення видів допомоги, необхідної для того, щоб школяр міг успішно впоратися із поставленим завданням.

Н. С. Лейтес [7] увів поняття “психологічних компонентів засвоєння”, під якими він розумів пов'язані багатогранні сторони психіки учнів, без активізації й відповідної спрямованості яких навчання не досягає мети. До таких компонентів належать: позитивне ставлення учнів до навчання; безпосереднє ознайомлення з матеріалом; мислення як процес активної переробки матеріалу, який вивчається; запам'ятовування й збереження отриманої таї обробленої інформації.

В. В. Давидов [6] вважає специфічною потребою та мотивом навчальної діяльності учня ставлення до дійсності й відповідні способи орієнтації. Поставити перед школярем навчальне завдання – це значить занурити його в ситуацію, яка вимагає орієнтації на змістовно загальний спосіб її вирішення в усіх можливих варіантах.

Формування повноцінної навчальної діяльності в молодших школярів може відбуватися лише на основі принципу розгортання матеріалу, адекватного змістовному узагальненню, що детермінується теоретичними формами суспільної свідомості й духовними вимогами.

Особливість навчальної діяльності полягає в тому, що її результатом є зміна самого учня, а зміст навчальної діяльності полягає в оволодінні узагальненими способами дій у сфері наукових понять. Характер засвоєного змісту є зовнішнім фактором, що не залежить від суб'єкта й відрізняється формою існування дійсності, яка впливає на його психічний розвиток. Автор виділив такі структурні компоненти, як навчальне завдання, навчальні дії й операції, навчальні дії контролю й оцінювання.

У дослідженнях П. П. Блонського [3] фігурує поняття “засвоєння”. Він зазначає, що не можна змішувати проблему засвоєння знань із проблемою пам'яті, що засвоєння знань не зводиться тільки до запам'ятовування, воно передбачає розумову діяльність суб'єкта, уживається це поняття в широкому розумінні, позначаючи терміном “засвоєння” пізнавальну діяльність, що включає цілий ряд психічних процесів: сприйняття, пам'яті, мислення.

Н. А. Менчинська [8] вважає, що засвоєння знань передбачає не тільки участь розумових процесів. Засвоєння безпосередньо пов'язане із особливостями особистості – її почуттями, волею тощо. При вивченні засвоєн-

ня знань вона виділяє три групи явищ: власне знання, тобто продукт, результат, сформований у ході навчання; сам розумовий процес, у результаті якого досягається той або інший результат; певні якості розумової діяльності учня, сформовані у процесі його життєдіяльності, набутому досвіді в умовах виховання й навчання.

На думку автора, справжнє засвоєння можливо тільки тоді, коли учень активно працює з навчальним матеріалом, згодом вдало застосовує набуті знання в практичній діяльності.

Особливості розумового розвитку й навченості учня в кожному періоді шкільного дитинства лише частково та тимчасово виявляють становлення його здібностей. Навченість у дітей безпосередньо характеризує тільки навчальні здібності.

У. Д. Розенталь [9] зазначав, що здібностями можна називати такі індивідуально-психологічні особливості дитини, які мають стосунок до успішності виконання тієї або іншої діяльності, зокрема навчальної. Але не окремі здібності визначають можливість успішного виконання навчальної діяльності, а лише своєрідне сполучення цих здібностей, що характеризує цю особистість.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічних досліджень, які присвячені психологічним проблемам успішності навчання, доводять, що на шляху до вирішення цих проблем зроблено чимало. Однак, ще виникає багато питань про причини труднощів у навчанні. Педагогам-практикам слід здійснювати поглиблене вивчення особливостей особистості школяра, аналізувати, які фактори допомагають йому уникати труднощів у навчанні й сприяють успішному оволодінню знаннями.

Особливий інтерес для педагогів становить поняття “навченість”. Основний показник навченості – “темп просування”. За даними Н. А. Менчинської, швидше навчаються ті учні, чий рівень розвитку вищий. У процесі вікового розвитку відбуваються якісні зміни розумових можливостей дитини, пов’язані з деякими розумовими особливостями попередніх вікових періодів. Навченість дітей молодшого шкільного віку безпосередньо характеризує лише навчальні здібності. Засвоєння того самого матеріалу в кожного учня відбувається по-різному, а отже, навчання вимагає різних педагогічних зусиль учителя залежно від рівня й своєрідності розвитку дитини. До процесу навчання дітей молодшого шкільного віку слід підходити дуже відповідально. Сучасні діти дуже рано виявляють загальні або спеціальні здібності до будь-яких видів діяльності, тому слід організувати навчання дитини так, щоб їй було цікаво вчитися у школі, щоб саме в школі ця особистість набувала подальшого розвитку, щоб дитина володіла навичками самооцінки – усвідомлення нею власної успішності в оволодінні матеріалом того або іншого навчального предмета.

Між процесами викладання та учіння існують складні причинно-наслідкові зв’язки, які слід виявляти, аналізуючи конкретні ситуації процесу навчання. Наприклад, оптимальне функціонування процесу навчання неможливо без спеціального аналізу з боку педагогів причин відставання

окремих учнів, причин появи труднощів у навчанні, які залежать від викладача, щоб наступними корективами в процесі викладання можна було забезпечити нейтралізацію цих причин та запобігання їм.

Для успішності в навчанні важливе значення має здатність дитини до самоаналізу й самооцінки власної діяльності.

Так, ролі самооцінки присвячена праця О. А. Серебрякової [11]. Автор стверджує, що залежно від характеру самооцінки (її адекватності, стійкості) у школяра виникає впевненість у собі, непевність або самовпевненість, тобто певні риси характеру. У результаті дослідження автору вдалося виділити цілий ряд умов формування самооцінки, визначити роль, функції й місце в цьому процесі оцінювання інших учасників педагогічного процесу діяльності дитини.

Самооцінка учня в процесі навчання розвиває критичне ставлення до власних здібностей і можливостей, впливає на об'єктивне оцінювання результатів навчання.

Успіхи в навчанні сприяють активній діяльності учня на уроках, він стежить за ходом думки вчителя й однолітків, бере участь у вирішенні будь-яких проблем, замислюється, визначає своє ставлення під час подій, прогнозує подальше ускладнення матеріалу.

Висновки. Отже, аналіз проблеми дослідження дає нам змогу стверджувати, що під час навчання формуються якості особистості, на які саме і спрямований навчально-виховний процес: пізнавальні – уміння розуміти явища навколишнього світу, знаходити зв'язок між явищами та процесами, формувати власне розуміння чи нерозуміння питання; творчі – критичність, прогностичність, фантазія, наявність власної думки; світоглядні, що визначають емоційні установки учня, його здатність до самопізнання; методологічні – здатність усвідомлювати мету навчальної діяльності й уміння її пояснити, здатність до рефлексивного мислення, самоаналізу, самооцінювання; комунікативні, пов'язані з необхідністю взаємодіяти з іншими учнями та вчителем тощо. Для того, щоб у учня початкової школи сформувати зазначені якості, учитель має вдало керувати учнівським колективом, планувати його роботу, стимулювати діяльність, здійснювати оперативний контроль за ходом і темпом роботи, враховувати самооцінку учнів.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Москва : Просвещение, 1980. – Т. 2. – 68 с.
2. Антонова Г. П. Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач. Типические особенности умственной деятельности младших школьников / Г. П. Антонова. – Москва : Просвещение, 1968.
3. Блонский П. П. Школьная успеваемость. Избранные педагогические произведения / П. П. Блонский. – Москва : АПН РСФСР, 1961.
4. Выготский Л. С. Проблемы обучения и умственного развития (избранные исследования) / Л. С. Выготский. – Москва, 1956.
5. Гельмонт А. Н. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления / А. Н. Гельмонт. – Москва, 1954.
6. Давыдов В. В. Учебная деятельность: состояние и проблемы исследования / В. В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 10–12.

7. Лейтес Н. С. Индивидуальные различия в способностях / Н. С. Лейтес // Психологическая наука в СССР. – Москва, 1960. – Т. 2.
8. Розенталь У. Д. Некоторые проблемы повышения успеваемости в условиях всеобщего среднего образования / У. Д. Розенталь // Советская педагогика. – 1975. – № 8.
9. Самохвалова В. И. Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала. Возрастные и индивидуальные различия памяти / В. И. Самохвалова. – Москва : Просвящение, 1997.
10. Серебрякова Е. Л. Уверенность в себе и условия ее формирования : автореф. дис. ... канд. / Е. Л. Серебрякова. – Москва, 1955.
11. Славина Л. С. Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам / Л. С. Славина. – Москва, 1958.

Стаття надійшла до редакції 20.09.2014.

Молчанюк О. В., Сычова Н. Н. Раскрытие проблемы успеваемости в научно-педагогической теории

В статье раскрываются проблемы успеваемости обучения в научно-педагогической теории; обосновывается, что функционирование процесса обучения невозможно без специального анализа со стороны педагогов причин отставания некоторых учащихся, причин появления трудностей в обучении, которые зависят, в первую очередь, от учителя. Глубокие знания общих закономерностей психического развития ребёнка, факторов, способствующих формированию личности на разных возрастных этапах, позволяют педагогу оптимизировать учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: образование, обучение, обученность, успешность.

Molchanuk O.V., Sychova N.N. Describing the Problem of Pupils' Progress in Scientific and Pedagogical Theory

The authors of the article describe the problems of pupils' progress which are represented in scientific and pedagogical theory, confirm that the operation of educational process is impossible without teacher's special analysis of the causes of some students' lag in their studying, the causes of educational difficulty appearing, which originally depend on a teacher.

The authors confirm that primary school children's education directly characterizes their studying abilities. The same material acquisition of every student is different, and therefore teaching requires different pedagogical training efforts depended on the level and identity of pupil's development.

The article enlightens that elementary school children's educational process should be approached very responsibly and so on. Modern children show their general or special abilities to any activities, that's why child's education should be organized in an interesting way.

The authors consider there are some complex causes and effect relationships which should be found by analysing some specific situations of educational process are between educational and teaching processes.

Optimal functioning of educational process is impossible without teachers' special analysis of reasons of individual student's lag, the causes of difficulties in studying which depend on a teacher to the following adjustments in teaching can be provided neutralization of these causes and their prevention.

The article focuses on profound knowledge of child psychological development general principles, the factors that stimulate personal development at different age stages, let a teacher optimize educational process.

Key words: education, teaching, learning, progress.

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТА В СИСТЕМІ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито значення та шляхи вдосконалення самостійної роботи у структурі організації навчального процесу. Цей вид діяльності дає змогу доповнити та логічно завершити процес формування високоосвіченого компетентного фахівця. Важливими етапами в організації самостійної роботи є вибір оптимальної схеми проведення, мотивація студента, система контролю викладача за отриманим результатом. Забезпечення ефективної роботи має базуватися на спільних принципах педагогіки й доповнюватися сучасними методами та технологіями.

Ключові слова: самостійна робота студента, навчальний процес, контроль знань.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти відбувається її інтеграція до європейської та світової систем. Цей процес передбачає виникнення й запровадження нових підходів у підготовці фахівців.

Вища освіта передбачає сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, світоглядних та громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у вищому навчальному закладі. Серед головних завдань вищого навчального закладу є формування особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, громадянської позиції й відповідальності, здорового способу життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах [8].

Мета статті – охарактеризувати значення та шляхи вдосконалення самостійної роботи як ланки в структурі організації навчального процесу.

На виконання завдань, що є нагальними для вищої школи, необхідно вдосконалювати комплекс заходів із забезпечення організації навчально-виховного процесу, запроваджувати нові методи та форми роботи, стимулювати кожного до самоосвіти.

Самостійна робота студента (СРС) є одним із засобів оволодіння навчальним матеріалом, формування навичок пізнавальної діяльності, сприяння всебічному розвитку та формуванню високоосвіченої особистості. Запорукою формування висококваліфікованих фахівців є виконання ряду умов, серед яких перегляд ролі самостійної роботи з позиції організації та методики здійснення. Підвищення значення самостійної роботи в загальному плані організації навчального процесу зумовлено декількома причинами. Однією з них є вдосконалення існуючих та запровадження нових навчальних планів, в яких можливі приклади скорочення аудиторних годин і компенсація їх за рахунок самостійної роботи. Цей вид діяльності є обов'язковою ланкою навчання та складовою успішної підготовки майбут-

ніх фахівців, тому зосередження уваги на цьому виді роботи повинно мати планово-систематичний характер, що, у свою чергу, спонукає до вдосконалення методики проведення та контролю [7].

Обсяг часу, що відводиться на розділ СРС, визначається типовим та робочим навчальними планами й повинен становити не менше ніж 1/3 та не більше ніж 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення дисципліни. Зміст СРС визначається навчальною програмою дисципліни, методичними матеріалами, завданнями та вказівками викладача [2; 3; 9].

Переконання й усвідомлення студентом необхідності самостійної роботи та її значення відрізняється в категоріях студентів залежно від курсу. Так, першокурсники частіше не володіють цілком методами СРС, не мають повного переконання щодо ролі цього виду діяльності в процесі підготовки майбутнього фахівця. У ході навчання, з накопиченням досвіду самостійної роботи, студенти широко використовують різні методи самостійної роботи. Важливо пам'ятати, що навчання кожного окремого студента є не безапеляційна самоосвіта, як це розуміє кожен окремий студент на власний розсуд. Це, насамперед, систематична, підконтрольна викладачеві діяльність, яка поступово переходить у категорію першочергових видів навчальної діяльності студента. Створення такого типу діяльності є актуальним та необхідним в умовах реформування вищої освіти.

Слід зазначити, що сучасні можливості віртуального простору розширили горизонти опрацювання навчального матеріалу. Новітні інформаційні технології дають змогу не тільки спланувати та провести СРС в ефективних форматах, а й забезпечити її перехід у інші горизонти навчальної та наукової діяльності – участь у конференціях різних рівнів, наукові публікації тощо.

Про різноманітність методів організації СРС свідчить навіть її класифікації, головні розділи якої можуть бути структуровані на декілька ланок нижчих рівнів. Одну з класифікацій СРС можна подати у вигляді:

- а) самостійної роботи студентів на аудиторних заняттях;
- б) позааудиторної самостійної роботи (3–4 години на день).

Виходячи із цієї класифікації, слід передбачити та обговорити зі студентами терміни та умови виконання, форми оцінювання результатів діяльності, місце результатів у загальному оцінюванні.

Самостійна робота під час аудиторних занять складається з роботи на лекціях, практичних та семінарських заняттях. Цей вид роботи викладач може організувати у вигляді різноманітних форм: дискусії, обговорення конкретних випадків, практичних завдань тощо. Цікавою в цьому напрямі є методика “кейсів”, яка передбачає ознайомлення студентів з конкретним випадком, забезпечення їм доступу до необхідного матеріалу та пошук правильної відповіді, що і є результатом виконання завдання. Викладач у цьому випадку виконує методичну, контрольну та спрямовувальну роль.

Цей напрям є досить новим для вітчизняної педагогіки, але перспективним.

Крім аудиторної самостійної роботи, важливою є й позааудиторна самостійна робота, яку студент виконує поза розкладом навчальних занять; вона дає змогу систематизувати, обміркувати та розширити знання, отримані під керівництвом викладача. Цей розділ діяльності потребує ряду сформованих особистісних якостей: пізнавальна самостійність, дослідницькі навички уважність, вміння виділяти головне, аналізувати та порівнювати.

Самостійна робота студента в позааудиторний час має бути забезпечена наявністю головних чинників, що створять умови для опрацювання завдань на необхідному рівні:

- 1) системність отримання знань;
- 2) здатність до мобільного й критичного мислення;
- 3) наявність засобів обробки інформації.

Сучасна педагогіка розглядає самостійну роботу як один з видів діяльності студента, який частіше здійснюється без безпосереднього впливу викладача, але з обов'язковим етапом контролю. Більш цінним є випадок, коли цей вид діяльності слугує для заохочення студента до отримання нових знань, розширення галузі пізнання з дисципліни. Проте, слід розуміти, що при виконанні студентами самостійної роботи, що передбачає необхідність використання обладнання чи доступу до інформації, слід передбачити можливість консультування виконавця [5, с. 81–83; 6; 9;11].

Отримання бажаного результату від самостійної роботи визначається декількома складовими: вибір оптимальної схеми організації роботи, мотивація студента, можливість отримання ним консультативної допомоги при виконанні завдань, прозора система контролю. Також кожен викладач повинен пам'ятати при підготовці до організації СРС про бюджет часу студента. Слід враховувати загальнотижневе навчальне навантаження, роль та місце дисципліни в загальній структурі навчального плану, що допоможе уникнути перенавантажень.

Виходячи з вищезазначеного, необхідно передбачати та уникати неефективного здійснення СРС. Прикладом неефективного підходу є схема взаємодії “викладач-студент”, яка складається тільки з двох етапів – постановки завдання та оцінювання його виконання. Як свідчить досвід, цей принцип не забезпечує очікуваного високого результату. Скоріше за все, виконання завдання студентом буде мати шаблонний, безініціативний характер без отримання всього спектра можливої користі, досягнення якої і є метою всього навчального процесу – навчання, розвиток та виховання.

Організація СРС повинна бути структурована на обов'язкові до виконання етапи: період, на якому необхідна присутність викладача, і, власне, сама самостійна робота студента, побудована на засадах самоорганізації. Важливим у цій роботі є підготовчий етап, у ході якого слід обговорити зі студентом головні завдання, шляхи їх вирішення, що необхідно задія-

ти для його виконання. Можливо, слід розглянути принципи вирішення аналогічних завдань, продемонструвати кращі роботи, виконані студентами попередніх років навчання, запропонувати орієнтовний перелік літературних джерел, що можуть бути використані [4].

Після завершення підготовчого етапу студент включається до власне самостійної роботи. Виконавці можуть діяти за одним із шляхів опрацювання отриманого завдання: свідомим чи інтуїтивним. Обрання шляху залежить від сукупності особистісних характеристик студента, таких як рівень базових знань, мотивованість, розуміння питання, самосвідомість особистості. Безсумнівно, перший варіант роботи є бажаним, оскільки передбачає правильне розуміння мети, вибір правильних методів її досягнення та не потребує постійного контролю з боку викладача. Як правило, свідоме виконання самостійної роботи характерне для студентів, академічна успішність яких вища від середнього рівня. Водночас інтуїтивне виконання завдання базується на звичках та досвіді, набутому раніше. Тому слід очікувати, що, швидше за все, у цьому випадку результат буде шаблонний, мінімальний. Ефективність направлення студентів до діяльності за першим варіантом, особливо на початкових етапах роботи, більшою мірою залежить від самого викладача, його авторитету, досвіду, вміння переконувати аудиторію в необхідності підвищення пізнавальної активності, вміння викладача зацікавити студентів отриманими знаннями [1; 10, с. 49–51; 12].

Одним зі шляхів підвищення ефективності СРС є забезпечення необхідними навчальними та методичними посібниками. Методичні вказівки виконують головні функції в організації – спрямування та керівництво виконанням самостійної роботи. Бажано, щоб ці посібники містили вказівки щодо послідовності вивчення матеріалу, звертаючи увагу на окремі питання, що потребують додаткової уваги, і пояснювати питання, що систематично виникають у більшості аудиторії та можуть призвести до помилок у ході виконання завдань.

Під час виконання самостійної роботи відбувається формування самостійності як риси освіченої особистості та навички самоосвіти. Виходячи з вищезазначеного, слід вказати на декілька головних питань, що лежать в основі ефективного здійснення СРС. Насамперед, викладач повинен надати студентові право вибору матеріалу, що забезпечить усебічне та мотивоване опрацювання питання й отримання відповіді на нього. Слід намагатися підібрати питання для самостійної роботи, які спонукають до творчого підходу, стимулювати студента до формулювання самостійних рішень, висновків. Також важливим є етап оцінювання, який засвідчує важливість та необхідність СРС у загальному навчальному процесі. Студент повинен зрозуміти, що цей етап має не одноразовий характер, а є засобом майбутньої самоосвіти протягом усього життя, тому оволодіння його методикою є запорукою самовдосконалення.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, можна зазначити, що педагогічна спільнота вищої школи має широкий спектр досвіду, матеріалів

та методів щодо переведення самостійної роботи на вищий рівень у системі організації навчального процесу. Обсяг нових знань та здобутків науки і практики, що зростає щодня й підлягає вивченню студентами, може бути опрацьований завдяки формуванню в студентів здатності до регулювання процесу самоосвіти та мотивованості до вказаної діяльності в системі. Забезпечення ефективної й результативної роботи слід планувати на принципах педагогіки та доповнювати інноваційними формами, методами й технологіями. Викладачі вищого навчального закладу повинні створювати мотивацію студентів до процесу безперервної освіти протягом усього життя.

Список використаної літератури

1. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. – Київ : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : ВЕЖА, 2004. – С. 239.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Вища школа, 2006. – С. 375.
4. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ / Л. М. Журавська // Освіта та управління. – 1999. – Т. 3. – № 2.
5. Лейфура В. М. Навчальні модулі як ефективний засіб організації самостійної роботи студентів в умовах рейтингової системи / В. М. Лейфура, А. І. Воробйова // Наукові праці. Сер. Педагогічні науки. – 2002. – Вип. 7. – С. 81–83.
6. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / ред. С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко. – Київ : Вища школа, 2003. – С. 323.
7. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Вища школа, 2005. – С. 243.
8. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 р. [Електронний ресурс]. – Р. І. – Ст. 1. – П. 5; Р. VI. – Ст. 26. – П. 4. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
9. Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Наказ Міністерства освіти України від 02.06.1993 р. № 161 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.
10. Солдатенко М. Самостійна пізнавальна діяльність у контексті Болонського процесу / М. Солдатенко // Рідна школа. – 2005. – № 1. – С. 49–51.
11. Чебан Т. М. Комплексний та системний підхід до організації самостійної роботи студентів як шлях підвищення її ефективності / Т. М. Чебан // Вестник ХНТУ. – 2005. – № 3 (23).
12. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників : навч. посіб. / Г. Х. Яворська. – Київ : Знання, 2004. – 335 с.

Стаття надійшла до редакції 27.08.2014.

Моргунцова С. А. Роль самостоятельной работы студента в системе организации учебного процесса

В статье раскрываются значение и пути усовершенствования самостоятельной работы как звена в структуре организации учебного процесса. Данный вид деятельности позволяет дополнить и логически завершить процесс формирования высокообразованного компетентного специалиста. Важными этапами в организации самостоятельной работы являются выбор оптимальной схемы проведения, мотивация студента, система контроля преподавателем полученного результата. Обеспечение эф-

фактивной работы должно базироваться на общих принципах педагогики и дополняться современными методами и технологиями.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, учебный процесс, роль знаний.

Morguntsova S. Role of Independent Work Student in the Organization of Educational Process

Independent work of students is an integral part of the learning process in higher education. This activity allows to add and logical to complete the formation of highly competent professionals. Important steps in the organization of independent work is the choice of the optimal scheme, the motivation of the student, the teacher controls the result. Modern pedagogy considers independent work, as a type of student who often carried out without the direct influence of the teacher, but with mandatory step control. Content is determined independent of curriculum subjects, teaching materials, tasks and teacher instructions. Organization of CPC should be structured on binding stages. This activity is a mandatory element of training and successful part of training future specialists. Therefore, focusing on this type of planning should wear - a systematic character, which in turn leads to improvement and methods of control. Provide necessary training and teaching aids is an important condition of independent work. In the course of self-study, self-reliance is formed as an educated personality traits and skills of self-education. Pedagogy has a wide range of experience and transfer forms for self-study at a higher level in the organization of the educational process. The growing every day, new knowledge and achievements of science and practice to be the study of the students can be processed through the formation of students' capacity for self-regulation of motivation and the specified activity in the system. Ensuring effective and productive work should be planned on the basis of pedagogy and complemented by innovative forms, methods and technologies. The teachers of higher educational institution should provide motivation for students and be a role model in question constant self-education.

Key words: self-study student's learning process, the control of knowledge.

ФІЛОСОФСЬКІ, СОЦІОЛОГІЧНІ ТА ПЕДАГОГІЧНІ ВИТОКИ ФАХОВОЇ КУЛЬТУРИ МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті розкрито поняття “культура”, “фахова культура”, “фахова культура медичного працівника”. Визначено актуальні проблеми професійної підготовки медпрацівників, які володіють не лише глибокими спеціальними знаннями, а й мають поряд з високою загальнокультурною підготовкою сформовану фахову культуру.

Ключові слова: культура, фахова культура медпрацівника, структура, мораль, духовність, етика, спілкування.

Освіта є визначальною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, його фундаментом, рушійною силою для реалізації необхідних суспільних змін, вона поєднує окрему людину з культурою, робить її не тільки носієм вузькопрофесійних знань, а й джерелом фахової культури, що має відповідати викликам часу та потребам особистості, формує спеціаліста, здатного реалізувати себе в умовах модернізації суспільства. Вища освіта відіграє важливу роль у процесі становлення майбутнього фахівця, формування його духовності, моральності та культури.

Незважаючи на значні успіхи в освіті, все більше науковців вказують на необхідність проведення реформ у цій галузі.

Основні тенденції розвитку вищої освіти сьогодні вимагають від майбутніх фахівців розуміння загальноєвропейських цінностей та готовності в повсякденній професійній діяльності зміцнювати інтелектуальний, соціальний і науково-технічний потенціал нашої держави.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика фахівця визначає не лише необхідність володіння глибокими спеціальними знаннями, а й поряд з високою загальнокультурною підготовкою формування фахової культури.

Проблема зміцнення та збереження здоров'я людини в умовах сьогодення набула загальнопланетарного масштабу, її розглядають як таку, що кардинально змінює подальший розвиток вищої медичної освіти. Здоров'я населення є не самоціллю, а одним з потужних чинників соціально-економічного прогресу, найкращим показником загального розвитку країни. Стратегія професійної підготовки медичних працівників у системі ринкових відносин спрямована не лише на теоретичну підготовку, а й на формування фахової культури медичного працівника. Науковці вважають, що значене питання завжди актуальне як для особистісного професійного зростання окремого фахівця, так і для вдосконалення медичних послуг у суспільстві загалом.

Вузька професійна спрямованість сучасної вищої медичної освіти призвела до того, що лікарі досить часто ігнорують основи культури у сво-

їй практиці, через це виникають суперечності між професійною діяльністю й культурою.

З давніх часів філософи приділяли увагу професійній підготовці лікарів (Авіценна, Гіппократ, Молль, Персиваль, Цимсен). Аналіз сучасних наукових досліджень показав, що багато науковців присвятили свої праці проблемам підготовки майбутніх лікарів (В. Белоліпецький, І. Гурвіч, Е. Зеєр, В. Ігнатов, І. Кон, З. Кунцевич, Г. Лернер, В. Петровський, Д. Фельдштейн та ін.). Виховання милосердя, людяності, поваги до людини під час навчання у виші студентів-медиків репрезентовано в працях В. Андрєєва, О. Васильєва, Т. Дем'янчук, О. Дубогай, А. Остапенко, Р. Тарасова, А. Ткаченко.

Мета статті – розкрити поняття “культура”, “фахова культура”, “фахова культура медичного працівника”; визначити місце та роль фахової культури в процесі професійної підготовки медичних працівників.

Оновлення соціально-економічного, науково-технічного, духовного життя держави зумовлює гуманістичну спрямованість загальної стратегії сучасної системи освіти, котра вимагає підготовку фахівців-професіоналів, що поєднує у собі глибокі фундаментальні теоретичні знання й ретельну практичну підготовку. Ідея гуманізації освіти передбачає розвиток особистості майбутнього спеціаліста як “людини культури” [4, с. 107–108].

Наше дослідження потребує детальнішого розгляду понять “культура”, “фахова культура”, “фахова культура медичного працівника”.

Культура – одне з найскладніших філософських і соціологічних понять, яке охоплює величезний світ явищ.

Історія культури досить складна та суперечлива, але вона весь час розвивалася, ускладнювалася, ставала різноманітнішою. Існує безліч визначень поняття “культура”, та майже кожна група визначень включає як основу діяльність людей, виділяючи при цьому не випадкові, а дійсно об’єктивно важливі та необхідно притаманні культурі ознаки.

У філософській енциклопедії зазначено, що культура – “сукупність досягнень суспільства в його матеріальному та духовному розвитку, котрі використовуються суспільством, становлять культурні традиції й слугують подальшому прогресу людства” [6, с. 118].

У філософському словнику поняття “культура” тлумачиться “як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які виражають історично досягнутий рівень розвитку суспільства та людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності” [7, с. 320].

Філософи та культурологи в ХХ ст. узагальнили різні тлумачення поняття “культури”. Зокрема, М. С. Коган [2, с. 328] запропонував такі підходи до класифікації концепцій культури:

- *аксіологічний*, представники якого розглядають культуру як сукупність цінностей, створених людиною (Г. А. Францев, Н. З. Чавчавадзе);
- *технологічний*, представники якого визначають культуру як специфічний спосіб діяльності людей (Е. С. Маркарян);

– *семіотичний*, котрий дає змогу розглядати культуру як сукупність знакових систем, за допомогою яких передається соціальна інформація від покоління до покоління (Ю. М. Лотман, Б. А. Успенський);

– *евристичний*, представники якого визначають культуру як характеристику творчої діяльності людини, її здатності створювати щось нове (А. І. Арнольд, Ю. Н. Вишневецький, Л. М. Коган);

– *сумативний*, який вважає культуру сумою різноманітних процесів і результатів діяльності людини (Е. В. Соколов).

Видатний український педагог С. Гончаренко підкреслює: “Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю” [1, с. 182]

У цьому розумінні поняття культури наближається до поняття професійної культури, а саме культури діяльності фахівця, що виражається в його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань.

Однак, у сучасній науці домінує *діяльнісний* підхід до визначення культури. Суть його полягає в тому, що діяльність – це джерело виникнення та існування культури. Культура взаємопов’язана з діяльністю, до визначення загального поняття культури входять його професійні складові. У нашому дослідженні ми виходили з того, що однією з найважливіших умов соціальної адаптації майбутніх фахівців є наявність не лише необхідних знань, умінь та навичок, а й розвиненість соціально значущих особистісних якостей, які продуктивно можна реалізувати в професійній діяльності.

Термін “фахова культура” почали широко застосовувати в кінці ХХ ст., коли культуру стали розглядати як специфічну якість професійної діяльності фахівця.

Для більш детального розуміння сутності поняття “фахова культура” необхідно звернутися до аксіологічного, особистісного та діяльнісного підходів:

– аксіологічний аспект: фахова культура – інтеграція матеріальних і професійно-етичних цінностей людини в процесі їх становлення, збереження та використання в діяльності;

– особистісний підхід: фахова культура – основний фактор розвитку моральних якостей особистості, її творчої реалізації;

– діяльнісний підхід: фахова культура – наявність певних норм, правил, моделей поведінки, притаманних певній професії.

На думку Т. І. Саломатової, “професійна культура – це система соціальних якостей, яка безпосередньо забезпечує рівень трудової, професійної діяльності та визначає її особистісний зміст, ставлення до праці. Саме через професійну діяльність кожний спеціаліст досягає максимальних для себе результатів, прагнучи виявити свої здібності. Тим самим він опредмечує своє ставлення до праці. Його особистісна культура перетворюється на культуру праці” [5].

В. А. Правоторов вносить істотне доповнення про те, що професійна культура є “найважливішою духовною якістю особистості, яка виявляється в здатності знаходити задоволення в праці” [3, с. 29]. Автор також зазначає, що професійна культура спеціаліста є системною якістю, вихідними елементами якої є знання, практичні вміння й навички, власні соціальні якості, котрі характеризують ставлення особистості до світу соціальних цінностей.

Таким чином, В. А. Правоторов дійшов висновку, що професійна культура є відображенням діяльності спеціаліста. Вона відображає, з одного боку, досягнутий рівень культури суспільства загалом, з другого – становлення спеціаліста як представника цієї культури, здатного забезпечити її подальше функціонування та розвиток.

Наведені визначення дають підставу вважати, що фахова культура існує в кожній професії. На формування фахової культури впливають як об’єктивні, так і суб’єктивні чинники: глобалізація освіти, престижність професії, якість освітніх послуг, а також загальна культура майбутнього фахівця, сформованість професійної мотивації, здатність до саморозвитку й професійного зростання.

Отже, ми розглядаємо фахову культуру як продукт сформованості загальної культури і як результат професійної діяльності спеціаліста.

Медицина – окрема галузь, яка має свої традиції, звичаї, стереотипи. Фахова культура медика розкриває специфіку відносин між лікарем і пацієнтом.

Структура фахової культури медпрацівника багатоаспектна. Вона включає в себе не лише спеціальні знання та розвиненість професійно важливих якостей, а й моральний, духовний, етичний, комунікативний компоненти, які притаманні професії лікаря.

Медицина – одна з найбільш гуманних сфер людської діяльності. Людина є найвищою цінністю суспільства. Професійна діяльність лікаря передбачає сформованість таких якостей, як людяність, скромність, чуйність, безкорисливість, правдивість, повага до людини. Лікування для медика завжди буде мистецтвом. І, як мистецтво, вимагатиме від нього розвиненої уяви, інтуїції, гармонії розуму і серця. Ці якості допомагають обрати оптимальний шлях лікування, його стратегію й тактику. Слово лікаря є свідченням його милосердя, чуйності, загальної культури та освіченості.

Одним з провідних особистісних якостей майбутніх медиків є духовність як елемент відносин лікаря й пацієнта. Однак, слід зазначити, що у вищих медичних закладах освіти на формування духовності спрямовані лише декілька дисциплін гуманітарного циклу (культурологія, медична деонтологія, історія медицини та фармації, іноземна мова). Студенти отримують недостатньо інформації про специфіку майбутньої професії, зокрема про важливість сформованості гуманних, духовних та етичних якостей для практичної діяльності. Формування фахової культури майбутніх медичних працівників досить складний процес. Професія майбутнього медич-

ного працівника ставить жорсткі етичні вимоги до особистості. Специфіка професійної діяльності медичного працівника вимагає від нього суворо дотримання етичних норм і правил, заборон та обмежень, що зумовлено особливістю професії, а саме постійним втручанням у духовне й біологічне життя інших людей. Відповідно, навчання майбутнього медичного працівника вимагає не тільки оволодіння суто професійними навичками, а також виховання та формування культури, особистості. У професійній культурі медичного працівника такі елементи загальної культури як володіння нормами етики, моралі, вміння спілкуватися, відіграють найважливішу роль.

Формування гуманістичного компонента фахової культури студента-медика у вищому навчальному закладі – складний процес, який має проходити через усі дисципліни й мета якого – виховання майбутнього фахівця. Саме вищий заклад та власний приклад професорсько-викладацького складу повинні лежати в основі процесу формування фахової культури.

Висновки. Фахова культура медпрацівника – складний соціальний, психолого-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: спеціальні знання, розвиненість професійно важливих якостей, моральний, духовний, етичний, комунікативний компоненти, які притаманні професії медичного працівника.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 375 с.
2. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – Санкт-Петербург : Петрополис, 1996. – 414 с.
3. Правоторов В. А. К вопросу об измерении профессиональной культуры молодого специалиста / В. А. Правоторов, А. А. Меркулов // Вестник Харьковского ун-та. – 1985. – № 1. – С. 44–49.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений: словарь / сост. В. А. Мищериков ; ред. П. И. Пидкасистый. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 544 с.
5. Саломатова Т. И. Культура ученого : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Т. И. Саломатова. – Томск, 1983. – 21 с.
6. Философская энциклопедия : в 5-ти т. / гл. ред. Ф. В. Константинов. – Москва : Сов. энциклопедия, 1964. – Т. 3. – 584 с.
7. Філософський словник / за ред. чл.-кор. АН СРСР В. І. Шинкарука. – 2-е вид., перероб. і доп. – Київ : Головна редакц. укр. рад. енциклопедії. 1986. – 798 с.

Стаття надійшла до редакції 14.08.2014.

Орел-Халик Ю. В. Философские, социологические и педагогические истоки профессиональной культуры медицинского работника

В статье раскрывается понятие “культура”, “профессиональная культура”, “профессиональная культура медицинского работника”. Определяется актуальность проблемы профессиональной подготовки медработников, владеющих не только глубокими специальными знаниями, но и вместе с высокой общекультурной подготовкой имеют сформированную профессиональную культуру.

Ключевые слова: культура, профессиональная культура медработника, структура, мораль, духовность, этика, общение.

Orel-Khaliq Yu. Philosophical, Sociological and Pedagogical Origins of Professional Culture of Medical Worker

The article outlines the conceptual approaches in the training of future physicians for their professional activity. The article deals with the urgent demand of the society for specialists, who aren't just well-educated in the medical area, but also have got the high level of cultural training. It was determined that the formation of professional culture dominates in the process of training of future medical workers. In order to understand the meaning of the term "medical worker's professional culture", the scientific works of well-known Ukrainian and foreign pedagogics were investigated. "Medical worker's professional culture" is the part of human culture. The pedagogical process of training of medical specialist who requires the obligations of today's world is rather difficult and is based on creating a cultural approach to education at medical University.

"Medical worker's professional culture" is a complex of social, psychological, pedagogical phenomenon that should be considered as an integrated unity of some structural components of personality.

The development of specialized medical knowledge in harmony with professionally important personal qualities (moral, spiritual, ethical, communicative) gives the possibility to achieve the best results in professional training of medical staff.

It is also emphasized in the article that all educational subjects should be aimed at the development of spiritual culture of medical students. The effective formation of professional culture of medical student will make it possible to solve the contradictions between social, educational and professional training of specialists.

Key words: *culture, medical worker's professional culture, structure, morality, ethics, communication.*

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДИТИНИ

У статті теоретично обґрунтовано особливості підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної культури дитини, уточнено в теоретико-педагогічному аспекті поняття “готовність”, визначено важливість проблеми дослідження в соціальному аспекті. Розглянуто естетичну підготовку студентів як одне з найважливіших завдань сучасної освіти.

Ключові слова: естетична культура, культура, готовність, уміння, інтеграція, естетика.

Модернізація системи освіти в Україні є пріоритетним завданням, реалізація якого передбачає підвищення рівня кадрового потенціалу професіоналізму та конкурентоспроможності працівників освіти. Зазначений аспект особливо актуальний для системи вищої педагогічної освіти.

У сучасних педагогічних вищих навчальних закладах посилюється орієнтація на кінцевий результат: формування особистості фахівця, його морального й творчого потенціалу, досягнення останнім високого рівня знань, умінь та навичок й формування потреби в постійному самовдосконаленні, самовихованні та засвоєнні норм загальної й професійної культури.

Сьогодні потребує систематичного оновлення змісту багаторівневої підготовки фахівців, застосування прогресивних технологій навчання, форм організації освітнього процесу. Дидактичний ефект у цьому разі досягається завдяки тому, що створюються необхідні умови для оптимальної організації педагогічного процесу відповідно до принципів і закономірностей безперервного професійного навчання, посилюється розвивальна функція змісту сучасної освіти, вирішується проблема мотивації до навчання.

Вищий навчальний заклад нового типу має забезпечити якісно новий рівень підготовки кадрів, тому інноваційний характер діяльності педагогічних кадрів вимагає послідовної реалізації концепції безперервності освіти й удосконалення професійної майстерності викладачів. Особливе місце в зазначеному процесі посідає естетична культура педагога як важлива складова його професійно-педагогічної культури, що дає йому змогу ефективно здійснювати професійну діяльність у нових організаційно-педагогічних умовах, що постійно змінюються. Все вищезазначене зумовлює необхідність вивчення й розробки проблеми підвищення готовності майбутнього вчителя до активної освітньої діяльності.

З метою вирішення зазначеної проблеми необхідно не тільки й не стільки вдосконалювати методику викладання в педагогічному навчальному закладі, скільки виходити на новий рівень дидактичної культуротворчості.

Для здійснення вільної, варіативної освіти, що повністю задовольнить соціальні потреби, необхідний педагог, який має сучасне педагогічне мислення, потребу в здійсненні повноцінної професійно-педагогічної діяльності, сформовані дидактичні ціннісні орієнтації, володіє технологіями навчання й формами взаємодії між учасниками педагогічного процесу, прагне до особистісної та професійної самореалізації.

Іншими словами, йдеться про виокремлення естетичної культури майбутнього фахівця як інтегруючої складової його професійної культури, продиктованої певними обставинами: підвищенням вимог до рівня професіоналізму майбутніх учителів, їх загальної й професійної культури; необхідністю системного формування естетичної культури майбутніх фахівців початкової ланки освіти з урахуванням реалізації освітніх потреб щодо особистості фахівця; необхідністю вирішення суперечності між рівнем завдань сучасної освіти й наявним рівнем культури майбутніх фахівців.

Такий підхід зумовлює необхідність усебічного наукового аналізу проблеми підготовки майбутнього вчителя до формування власної культури загалом, та естетичної культури дитини зокрема. Теоретичне осмислення особливостей цього процесу, обґрунтування педагогічних умов будуть сприяти підвищенню ефективності дидактичної діяльності майбутнього фахівця.

Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед вітчизняною освітою загалом і початковою школою як її базовою ланкою зокрема, потребує якісного вдосконалення системи професійної підготовки вчителя.

У наукових працях висвітлено загальні проблеми підготовки майбутнього вчителя (А. Алексюк, В. Алфімов, В. Євдокимов, Л. Кондрашова, Л. Рувінський, В. Сластьонін, Є. Хриков та ін.), способи вдосконалення навчального процесу у вищій школі (А. Верхола, В. Загвязінський, М. Євтух, В. Лутай, О. Мороз, О. Сердюк та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, Н. Тализіна, Л. Хитяєва та ін.), зокрема, естетичної культури вчителя (В. Бутенко, М. Веселовський, Л. Дементьєва, В. Кузь, С. Мельничук, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) і готовності до естетично-виховної роботи в школі (Л. Масол, Н. Миропольська, В. Орлов, В. Сергєєв, Т. Сусллова, А. Щербо та ін.).

Фундаментальне значення для розвитку теорії й практики формування педагогічної культури мають концепції безперервної професійно-педагогічної освіти Т. Браже, А. Даринського, Р. Жданова, Ю. Кулюткіна, В. Онушкіна, Я. Турбовського, Т. Шамової та ін.

Багато вчених зверталось до розробки різних сторін загальнодидактичної підготовки учителів (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, М. Молчанова, О. Молчанюк, Л. Подимова, Т. Полякова, Н. Шайденко), дидактичних умінь (О. Абдуліна, В. Подзолков, Л. Спирін, Т. Шайденкова, О. Щербаків), дидактичних здібностей (Ф. Гоноболін, Н. Левітєв, В. Крутецький),

творчого мислення педагога (А. Брушлинський, С. Рубинштейн, Т. Танько та ін.).

Метою статті є теоретичне обґрунтування особливості підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної культури дитини.

Незважаючи на наявність значної кількості досліджень у галузі формування професійно-педагогічної культури, її видів, глибоку розробку системи подолання проблем в навчанні, в існуючій системі підготовки педагогічних кадрів відсутні спеціальні програми й технології підготовки викладачів у зазначеному аспекті дослідження. Водночас динамічні зміни в системі освіти ставлять нові завдання щодо визначення змісту й форм роботи, зумовлених необхідністю оперативної підготовки сучасного учителя до роботи в нових педагогічних умовах, створюваних освітньою системою держави.

Ми впевнені, без ґрунтовної підготовчої роботи у сфері педагогічної освіти на рівні одного покоління вчителювання не можна здійснити практично масовий перехід від традиційної системи освіти, що створювалася рядом поколінь, до варіативної системи, досягти високої продуктивності в сучасному процесі навчання, забезпечити зв'язок стандартів із загальноосвітніми тенденціями розвитку освіти.

Водночас накопичений у педагогіці й суміжних з нею науках значний теоретичний і фактичний матеріал, на наш погляд, недостатній для вирішення суперечності між потребами суспільства у викладачах та вчителях з високим рівнем професійної підготовки й загальної культури та системою професійної освіти, що має забезпечити формування конкурентоспроможного фахівця. Недостатньо розроблені науково-методичні основи формування естетичної культури учителя як основного фактора, який сприяє ефективному вирішенню завдання щодо формування естетичної культури дитини.

Результати аналізу наукової літератури та стану підготовки студентів у вищих педагогічних навчальних закладах свідчать, що досі відсутня перспективна концепція підготовки майбутнього вчителя до формування естетичної культури дитини. Елементи зазначеної діяльності не об'єднані цілісною концепцією, інколи випадкові, частково подані в окремих навчальних дисциплінах. Їх розглядали лише як другорядні.

На наш погляд, перш ніж обґрунтувати основні аспекти підготовки майбутніх учителів до формування естетичної культури особистості, слід уточнити в теоретико-педагогічному аспекті поняття "готовність", визначити умови формування естетичної культури в майбутніх учителів. У соціальному аспекті важливість проблеми дослідження зумовлена дефіцитом творчої діяльності – як професійної, так і загальної (культури мислення, спілкування тощо). У педагогічному аспекті підготовка педагогів, що спрямована на розвиток естетичної культури дитини, є вагомим складовим елементом формування гармонійної особистості як найбільшої цінності в демократичному суспільстві.

Як відомо, проблему готовності людини до різних видів діяльності почали розробляти психологи й педагоги з кінця 50-х – початку 60-х рр. ХХ ст. Науковці розглядають готовність як фундаментальну умову успішного виконання будь-якої діяльності, але слід визнати, що труднощі вивчення шляхів та умов формування готовності до тієї чи іншої діяльності в багатьох випадках зумовлені відсутністю єдиного трактування психологічного змісту такої готовності.

У словнику В. Даля “готовність” визначено як стан або властивість готового”, а поняття “готовий” означає “який приготувався до будь-чого” [3, с. 387–388]. У словнику С. Ожегова поняття “готовність” подано як “згоду зробити що-небудь”, “стан, при якому все зроблено, все готово для будь-чого” [8, с. 122]. У педагогічній енциклопедії та педагогічному словнику значення цього поняття не розкрито. Між тим, його дуже широко вживають педагоги та психологи.

Розглядаючи готовність як стійку характеристику особистості, вищезазначені автори до її структури зараховують: позитивне ставлення до будь-якого виду діяльності, професії; адекватні вимоги діяльності, професії, риси характеру: здібності, темперамент, мотивації; необхідні для успішної діяльності знання, навички, уміння; стійкі, професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційних та вольових процесів.

Отже, готовність – це необхідний фактор успішної діяльності людини.

Взаємозв'язок педагогічної діяльності та професійної готовності виявляється в тому, що, по-перше, готовність як активний стан особистості породжує діяльність; по-друге, готовність є результатом діяльності; по-третє, готовність як якість особистості визначає установки на професійну діяльність. Отже, готовність забезпечує певний рівень педагогічної діяльності та охоплює професійні погляди, переконання, професійні знання, уміння здійснювати діяльність, оцінювати її результати. Досягнення мети здійснюється суб'єктами системи шляхом реалізації змісту професійної підготовки, який визначається на основі професіограми вчителя як моделі, що відбиває мету педагогічної системи, тобто мета є основою для вибору необхідних форм і методів професійної підготовки.

Різні підходи до трактування готовності до тих чи інших видів педагогічної діяльності зумовлені, на нашу думку, як специфікою структури діяльності, так і незбіганням теоретичних підходів дослідників: одні з них розглядають готовність до педагогічної діяльності на особистісному фоні, інші – на функціональному.

Проведений нами аналіз досліджень, присвячених формуванню готовності до тих чи інших видів педагогічної діяльності, дає змогу сформулювати робоче визначення: готовність до педагогічної діяльності, того чи іншого її виду є інтегральним утворенням, яке включає в себе професійно значущі якості особистості, сукупність необхідних для зазначеної діяльності загальних та спеціальних знань, умінь, навичок і потреби в здійсненні цієї діяльності.

Аналізуючи вищезазначене, очевидно є необхідність звернутися до розгляду поняття “уміння”. Під педагогічними вміннями як важливими компонентами певного виду готовності ми розуміємо синтез психолого-педагогічних та предметно-специфічних знань, розумових і практичних дій, спрямованих на виконання педагогом своїх функцій.

Уміння передбачають свідоме оволодіння діяльністю. “Правильно сформовані уміння – стверджує О. Кабанова-Меллер, – засновані на знаннях способу дії” [6, с. 7–8].

Як відомо, уміння є формою функціонування теоретичних знань.

У педагогіці існує думка про доцільність розмежування найзагальніших, так званих **інтегральних** або **“наскрізних”** умінь, які є невід’ємним компонентом діяльності педагога будь-якої спеціальності під час організації певного виду діяльності особистості, та **приватних** умінь.

Найзагальнішими вміннями є, на наш погляд, уміння педагогічно мислити й діяти, які щільно пов’язані з вміннями теоретично аналізувати факти та явища. Поєднує ці вміння те, що в їхній основі лежить процес переходу від конкретного до абстрактного, котрий може відбуватися на інтуїтивному, емпіричному й теоретичному рівнях. Доведення умінь до рівня теоретичного аналізу – одна з найважливіших ознак готовності викладача до процесу формування певних якостей особистості, зокрема естетичної культури та власного виду діяльності щодо організації цього процесу. Створення системи аналізу педагогічних фактів і явищ сприяє формуванню вміння педагогічно мислити й діяти, неминуче приводить до головного, “універсального” уміння – уміння вирішувати педагогічні завдання, що забезпечує гарантований результат у педагогічній діяльності.

Функціональність поняття “уміння” забезпечується успішним використанням знань і навичок, правильним їх застосуванням за нових і складних обставин. На відміну від навички, уміння передбачає наявність чіткого самоконтролю, активність свідомості, оволодіння узагальненими способами виконання дій. Дослідники М. Дьяченко, Л. Кандилович [4, с. 383] визначають такі властивості вміння, як значна рухливість порівняно з навичкою; узагальненість, що дає змогу успішно вирішувати поставлені завдання; свідомий характер виконання дії з можливістю її переходу у творчість.

Н. Кузьміна зазначає, що педагогічне вміння – це набута людиною здібність, сформована на основі знань і навичок виконувати певні види діяльності в певних умовах, що змінюються. Уміння – не механічна комбінація навичок, а новий сплав знань, навичок, цілеспрямованості й творчих можливостей учителя [7, с. 251–253].

Практикою доведено, що вміння й навички набувають значущості в процесі формування естетичної культури лише тоді, коли їх застосовують у процесі самостійної, свідомої діяльності. Цей процес, на нашу думку, не детермінований однозначно, тому що викладачі досягають далеко неоднакового рівня й результату в розвитку цього феномена.

Теоретичну готовність майбутнього фахівця в аспекті проблеми дослідження нерідко усвідомлюють лише як певну сукупність психолого-педагогічних і спеціальних знань, але формування знань, як було зазначено вище, не самоціль. Знання, що лежать у структурі досвіду незатребуваними, не будучи до того ж зведеними в систему, залишаються нікому не відомим надбанням. Тому, на наш погляд, необхідно враховувати форми прояву теоретичної готовності.

У реальному процесі спілкування викладач може займати або “суб’єкт-суб’єктну” або “суб’єкт-об’єктну” позицію. Для першої позиції характерна орієнтація на іншого, а педагогічні дії при цьому по своїй психологічній суті є взаємодією; друга – орієнтацією на себе, свій досвід, свої педагогічні погляди і педагогічні дії в цьому випадку є лише впливом. Оптимальною технологією спілкування є перша його модель – “суб’єкт-суб’єктна”, однак дані ряду досліджень і наш власний досвід педагогічної діяльності показують, що реально в практиці викладання переважає мовне “суб’єкт-об’єктне” спілкування.

У зв’язку із цим соціальну місію сучасної освіти ми вбачаємо в суспільній і педагогічній свідомості ідеалу педагога-гуманіста, педагога-майстра, педагога-артиста, педагога-митця, який має високий рівень загальної культури, та естетичної культури зокрема. Педагогічна діяльність такого вчителя-митця завжди є дією, сповненою високої краси, головним методом здійснення якої є педагогічний дотик душі вчителя до душі вихованця. Такий педагог викликає захоплення у своїх учнів і студентів, сам отримує естетичну насолоду від власної діяльності, стає фасилітатором позитивних естетичних емоцій і почуттів вихованців, а тому є Вчителем, на якого чекають.

Стати педагогом-майстром може кожен учитель, який цього прагне. Адже, за визначенням, поданим у “Педагогічній енциклопедії” [9, с. 426], педагогічна майстерність – це високе мистецтво педагогічної дії, доступне кожному, хто працює з покликанням і любить дітей.

А. Щербаков наголошує, що педагогічна майстерність – це синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва й особистісних якостей учителя, це вираження “всієї сукупності психічних властивостей останнього” [11, с. 255], зауважуючи при цьому, що передумовою формування педагогічної майстерності є момент становлення особистості.

Значний інтерес для дослідження процесу формування естетичної культури особистості має усвідомлення поняття “здібність”.

Більш змістовними, на нашу думку, можна вважати визначення дидактичних здібностей, наведені в наукових роботах працях Ф. Гоноболіним і В. Крутецьким. “Спостереження показують, – відзначав Ф. Гоноболін, – що найбільш важливою якістю вчителя є здатність робити матеріал зрозумілим учневі, викладати його доступно й просто” [1, с. 238]. Провівши експериментальне дослідження дидактичних здібностей у вчителя, автор довів, що “здібність вдало передавати дітям навчальний матеріал за-

лежить від трьох умов: 1) від особливостей учня, якого навчають; 2) від того, чого його вчать; 3) від того, як його навчають. Для першої умови необхідна здібність розуміти учня. Для другої ж і третьої умов потрібні правильна оцінка навчального матеріалу з погляду сприйняття його учнем, вдала реконструкція цього матеріалу щодо рівня розвитку дітей і вміле піднесення навчального матеріалу учням” [1, с. 232–274].

Отже, ми розуміємо, що говорити про процес підготовки майбутніх фахівців до формування естетичної культури дитини неможливо без усвідомлення понять “здібність”, яке частково розглянуто вище, та поняття “педагогічна культура”.

Поняття “професійно-педагогічна культура” визначене І. Ісаєвим як міра й спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності та спілкування, спрямованих на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей і технологій [5, с. 219].

У процесі формування професійно-педагогічної культури вчений виділяє одну з головних тенденцій, що розкриває залежність формування професійно-педагогічної культури від рівня розвитку професійної свободи особи, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності, вибору її стратегії й тактики.

Серед психолого-педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури, виділених І. Ісаєвим, найбільш значущими для нашого дослідження є формування індивідуально-творчої концепції професійно-педагогічної діяльності викладача, що передбачає усвідомлення педагогічних цінностей і технологій; формування інноваційного середовища й включення викладача в процес створення, засвоєння та впровадження педагогічних нововведень; упровадження варіативних форм підвищення професійно-педагогічної й естетичної культури, орієнтованих на розвиток педагогічної свідомості та самосвідомості, педагогічного мислення й рефлексії, педагогічних здібностей і вмінь; диференціацію й індивідуалізацію формування загальної культури викладача.

На підставі нашого уявлення щодо педагогічної культури загалом та естетичної культури зокрема майбутнього фахівця як фундаментальних характеристик його особистості, які відображають двобічні відносини між людиною й соціально-педагогічним середовищем, слід виділити основні положення: усвідомити зміст, внутрішню структуру й функції такого складного та багатоаспектного поняття, як педагогічна культура, можна лише в процесі міждисциплінарного його вивчення, у результаті чого цілісне явище можна розглянути з різних позицій; педагогічна культура є явищем, що динамічно розвивається, тощо. У відповідні історичні періоди відбувається деяка модифікація її змісту й функцій, яка зумовлена реакцією особистості педагога на зміни педагогічної ситуації; маючи здатність до розвитку й відображення в особистісних структурах педагога особливостей культури певного народу, менталітету, рівня розвитку педагогічної теорії в конкретному суспільстві, педагогічна культура зберігає свої базові ознаки, які є ін-

тернаціональними: 1) систему духовно-світоглядних, ціннісних, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, які об'єднані свідомістю педагога, мають творчий характер та виконують випереджальну роль щодо рівня розвитку педагогічної теорії, суспільства, середовища; 2) культурологічну самореалізацію особистості викладача в саморегулювальному процесі організації розвивального навчання, сповненому життєвим змістом; 3) відображення цілісності особистості педагога, якості його особистісних і професійних компонентів, які сформувалися в результаті саморозвитку й впливу зовнішніх дій освітнього середовища.

Вищезазначене дає нам змогу зрозуміти суть складного явища в змістовному, функціонально-діяльнісному, індивідуально-особистісному планах й демонструє можливості культури виступати умовою та показником якості освітнього процесу.

На нашу думку, структура формування естетичної культури майбутнього вчителя початкової школи містить у собі такі компоненти: особистісну позицію (“Я-професійне”) як основу педагогічної діяльності й структуроутворювальний фактор; професійну компетентність; ціннісні орієнтації та переконання; педагогічне мислення; креативні здібності. Системотвірним елементом дидактичної культури загалом та естетичної культури зокрема є педагогічна діяльність викладача.

Продуктивність дидактичної діяльності ряд дослідників пов'язує з рівнем оволодіння педагогічною технологією.

У сучасній педагогічній літературі досі не існує єдиних, вичерпних визначень понять “освітні”, “педагогічні” технології. Деякі дослідники нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що відрізняються за змістом. Одні науковці під терміном “технологія” розуміють управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети [10, с. 256]. У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття “педагогічна технологія” подано як конструювання й оцінювання освітніх процесів шляхом урахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення освіти [2, с. 331].

Акцентуючи увагу на діяльності педагога як на процесі безперервного вирішення різних педагогічних завдань, науковці подають педагогічну технологію як сукупність науков-обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності (у тому числі способів і педагогічного впливу на самого себе і на вихованців), здійснення яких приводить до оптимального вирішення поставлених завдань.

Педагогічна технологія відповідає на запитання: як (за допомогою яких методів, прийомів, засобів) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різних моделей навчання.

Незважаючи на різні підходи до пояснення суті та змісту педагогічної технології, вона покликана створювати оптимальні умови для розв'я-

зання практичних завдань і є процесом комплексного впливу на особистість, на формування її загальної культури.

Отже, очевидно, що майбутнє за системою навчання, яка вміщувалася б у схему *учень – технологія – учитель*, за якої учитель перетворюється на педагога-технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання.

Аналізуючи цю схему процесу підготовки конкурентоспроможного фахівця, слід зазначити, що педагогічна діяльність, як і будь-яка інша, має не тільки кількісну міру, а і якісні характеристики. Якщо ми в процесі наукового пошуку розглядаємо естетичну культуру як якісну характеристику особистості, то рівень її сформованості можна правильно оцінити, на наш погляд, лише визначивши рівень творчого ставлення педагога до своєї діяльності, що відображає ступінь реалізації власних можливостей при досягненні поставлених цілей. Тому творчий характер педагогічної діяльності є найважливішою її об'єктивною характеристикою. Вона зумовлена тим, що різноманіття педагогічних ситуацій, їхня неоднозначність вимагають варіативних підходів до аналізу й вирішення завдань, які випливають із них.

Рівень прояву педагогічної творчості залежить від структури педагогічної діяльності й охоплює всі її сторони: конструктивну, організаторську, комунікативну та гностичну.

Творчий характер педагогічної діяльності, на наш погляд, не можна звести тільки до вирішення педагогічних завдань, тому що у творчій діяльності в єдності виявляються пізнавальний, емоційно-вольовий та мотиваційний компоненти особистості. Проте вирішення завдань, які спрямовані на розвиток тих або інших структурних компонентів творчого мислення (цілепокладання; аналіз, що вимагає подолання бар'єрів, певних стереотипів; перебір варіантів, класифікація й оцінка тощо), є найважливішою умовою розвитку творчого потенціалу особистості педагога.

Для творчості як специфічного виду людської діяльності поряд з “новизною” характерна й “прогресивність”. С. Гольдентрихт зазначав, що природа людського діяння – створення, народження нового, прогресивного, сприятливого розвитку людини й суспільства. Сутність творчості несумісна з діяльністю ворожої людині. Такий підхід до сутності творчості асоціюється з ідеями гуманістичної педагогіки, з розвитком особистості, культури й суспільства. Творчість гуманна за своєю природою, оскільки вона обов'язково приведе до розвитку та саморозвитку особистості, культури й суспільства.

Підкреслюючи творчу природу естетичної культури, наголосимо, що культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди розрахована на адресата, на діалог, а “засвоєння” її – процес особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання й співтворчості, де кожний знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури.

Висновки. Отже, здатність до постійного професійно-особистісного вдосконалювання шляхом максимально можливої реалізації власних твор-

чих сил й дидактичної культуротворчості є однією з найважливіших складових естетичної культури майбутнього вчителя як професіонала.

Високий рівень естетичної культури майбутнього вчителя має впливати на формування здібностей дитини сприймати прекрасне в навколишньому середовищі й мистецтві, на розвиток естетичних почуттів, суджень, смаків, умінь, творчих здібностей, потреби брати участь у створенні прекрасного в житті та художній творчості. Це безперервний процес, що триває впродовж життя людини, коли усуваються суперечності між рівнем естетичної культури людства та володінням цією культурою (естетичним досвідом) окремою особистістю в кожний конкретний період її життєдіяльності. Це оптимальна форма оволодіння навичками творення та сприйняття краси, передачі естетичного досвіду індивіда шляхом цілеспрямованої діяльності.

Список використаної літератури

1. Гоноболин Ф. Н. Психологічний аналіз педагогічних здібностей // Здібності й інтереси / Ф. Н. Гоноболин. – Москва : АПН РСФСР, 1962. – С. 232–274.
2. Гончаренко С. У. Технологія навчання С. У. Гончаренко // Український педагогічний словник. – Київ : Либідь, 1997. – С. 331.
3. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В. И. Даль. – Москва : Русский язык, 2000. – Т. 1: А–З. – 699 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : БГУ, 1981. – 383 с.
5. Ісаєв І. Ф. Теорія й практика формування професійно-педагогічної культури викладача вищої школи / І. Ф. Ісаєв. – Москва : Московський пед. гос. ун-т ім. В. І. Леніна ; Белгород : Белгородський гос. пед.інст-т ім. М. С. Ольшанського, 1993.– 219 с.
6. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва : Знание, 1981. – С. 7–8.
7. Кузьміна Н. В. Рівні педагогічних здібностей і проблеми соціальної перцепції / Н. В. Кузьміна // Теоретичні й прикладні проблеми психології пізнання людьми один одного : тези доповідей / Н. В. Кузьміна. – Краснодар : Знання, 1975. – С. 251–253.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – Москва : Азбуковник, 2000. – С. 122.
9. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под ред. И. А. Каирова. – Москва : Советская энциклопедия, 1986. – Т. 4. – 426 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
11. Учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / А. А. Алексеев, И. А. Архипова, В. Н. Бабий, А. И. Щербаков и др. ; под ред. А. И. Щербакова. – Москва : Просвещение, 1987. – 255 с.

Стаття надійшла до редакції 15.09.2014.

Пилипенко Н. В. Особенности подготовки будущего учителя к формированию эстетической культуры ребенка

В статье теоретически обосновываются особенности подготовки будущего учителя к формированию эстетической культуры ребенка, уточняется в теоретико-педагогическом аспекте понятия “готовность”, определяется важность проблемы исследования в социальном аспекте. Рассматривается эстетическая подготовка студентов как одна из важнейших задач современного образования.

Ключевые слова: эстетическая культура, культура, готовность, умения, интеграция, эстетика.

Pylypenko N. Features Training Future Teachers to the Formation of Aesthetic Culture of the Child

This paper theoretically justifies the features of training future teachers to the formation of aesthetic culture of the child, said in theoretical and pedagogical aspects of the concept of “readiness”, defines the importance of research in the social aspect. The problem of aesthetic education students as one of the most important problems of modern education. The basic element in particular need of quality improvement of training of teachers is to resolve the major challenges facing the national education in general and elementary schools. The author concludes that readiness – a necessary factor in successful activity. Theoretical willingness future specialist in research aspect of the problem is often recognized only as a certain set of psychological and pedagogical expertise. The author believes that communication is the best technology “subject-centered” model. In this article the author also considers the social and pedagogical consciousness necessary to create the ideal teacher, humanist, teacher, master, teacher, artist, teacher-artist who has a high level of general culture in general, and aesthetic culture in particular. The author believes that a high level of aesthetic culture of the future teacher has to influence the ability to accept wonderful child in the environment and the arts, the development of aesthetic feelings, opinions, tastes, skills, creativity, need to participate in creating a beautiful life and artistic creation. This is an ongoing process that continues throughout life, resolving the contradiction between the level of aesthetic culture of humanity and possession of this culture (aesthetic experience) separate the individual at any given period of her life.

Key words: aesthetic culture, a culture, a willingness, ability, integration, aesthetics.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ: НІМЕЧЧИНА, ФРАНЦІЯ

У статті розглянуто особливості профорієнтаційної діяльності в Німеччині та Франції, проаналізовано досвід такої організації її проведення, яка допомагає самовизначенню молоді, розвиває вміння оцінювати себе в контексті ринку праці у країнах з високим рівнем освіти та життя.

Ключові слова: профорієнтаційна діяльність, ринок праці, адаптація, працевлаштування, кар'єрний розвиток.

Ситуація, коли той, хто навчається, стає перед вибором закладу професійного навчання, потребує обов'язкової організації роботи з професійної орієнтації. Для якісної організації є очевидною необхідність звернення до проблем професійної орієнтації тих, хто навчається, у країнах із високою психологічною культурою. Термін “професійна орієнтація” у буквальному сенсі за кордоном не існує, є термін “кар'єрний розвиток” (Career Development). Кар'єрний розвиток уявляє собою широку сферу діяльності, яка включає підготовлених та організованих спеціалістів, що мають у розпорядженні потужні інформаційні та методичні ресурси. Серед західних спеціалістів знаходить визнання системний підхід, за допомогою якого профорієнтація та працевлаштування розглядаються як складові єдиного комплексу, що включає профінформацію, профпораду та консультування, профвибір та профвідбір, працевлаштування та міри з адаптації до трудової діяльності, що в цілому позначається терміном “перехідні послуги”. Комплексна система “перехідних послуг” передбачає спектр координованих послідовних дій щодо тих, хто навчається, при переході від навчання до професійної діяльності. Спільним для всіх розвинутих країн є те, що різні інститути системи освіти разом із мережею державних і приватних служб зайнятості (агенцій та бюро з працевлаштування) становлять головні елементи організаційної структури профорієнтації молоді.

Предметом цієї статті є досвід профорієнтаційної роботи деяких західноєвропейських країн, зокрема Франції та Німеччини, зробити порівняльний аналіз систем і виділити основні компоненти цього виду роботи, які притаманні цим країнам та можуть стати в нагоді, враховуючи період модернізації та пошуку нових шляхів розвитку освіти та профорієнтації в нашій країні.

У працях І. Акімової, Е. Дюркгейма, Г. Корабльова та інших учених проведено соціологічний аналіз молоді як соціальної групи, визначено її місце в соціальній системі. Розглянути проблеми професійної орієнтації та професійного самовизначення з позицій системного підходу дають змогу праці В. Архіпова, Є. Головахи, А. Голомштока та ін. М. Вебер, Є. Клімов,

Г. Корабльова, Н. Левітов висвітлюють професію як складне соціальне явище. Такі автори, як А. Курлов, В. Шубкін та інші вивчали проблеми, пов'язані із соціальною зумовленістю вибору професії. Індивідуальні аспекти професійного самовизначення, особистий професійний розвиток розглядають Ф. Іващенко, Є. Клімова, А. Маркова, Н. Пряжникова. У працях Н. Пряжникової та В. Шубкіна також акцентовано та розглянуто соціологічний та соціально-психологічний аспекти професійної орієнтації та самовизначення. Аналіз робіт усіх авторів дає змогу виявити, які саме ракурси проблеми потребують подальшого дослідження.

Мета статті – проаналізувати досвід проведення роботи з професійної орієнтації, яка допомагає самовизначенню молоді у виборі професії, розвиває вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності в європейських країнах з багатою та давньою історією вищої освіти та високим рівнем освіти та життя.

Професійна орієнтація як засіб допомоги молодій людині зробити вільний та розумний вибір майбутньої професії виникла у Сполучених Штатах. Організація її була здебільшого роботою Френка Парсонса, професора права та громадянського реформатора. У 1908 р. Парсонс відкрив бюро професійної орієнтації у Бостоні як громадську службу. За п'ять років послуги професійної орієнтації були доступні в державних школах багатьох великих міст. До 1920-х рр. послуга була поширена й на маленькі міста.

У багатьох європейських країнах професійна орієнтація спочатку ґрунтувалася більше на потребах національної економіки, а не на потребах або бажаннях окремих людей, тому виглядала більше як вказівки, а не як допомога. Демократичні країни прийняли модель, схожу на американську, й розширили профорієнтаційні програми.

Програми професійної орієнтації звичайно охоплюють шість галузей: вивчення або огляд різних видів занять, визначення схильностей, вибір професії, підготовка до роботи в зазначеній сфері, знаходження роботи, адаптація та придбання компетентності в роботі.

У кожній розвинутій країні існує система профорієнтації, де роботодавець є активним суб'єктом: роботодавці залучаються до підготовки методичних матеріалів, беруть участь у громадських організаціях; задача роботодавця – досягти того, щоб молодь мала можливість знати, що відбувається на ринку праці, в професійному світі конкретного району, міста тощо [2].

Францію недарма вважають лідером профорієнтації у Європі, адже система профорієнтації тут створена на державному рівні та координується діяльністю трьох міністерств: праці, охорони здоров'я та освіти. Важливою рисою профорієнтації у Франції є її інформаційна спрямованість. Ступінь готовності до професійного вибору залежить від рівня поінформованості про умови праці та вимоги професії до людини. Високі показники рівня професійного самовизначення французької молоді пояснюються наявністю у країні великої кількості центрів з інформації та орієнтації (більше 500), які взаємодіють з різними громадськими організаціями (асоціацією бать-

ків, біржою труда, центрами професійної підготовки), службами інформації (Національним інститутом педагогічних досліджень, Регіональним центром педагогічної документації та ін.). Центри інформації та орієнтації у Франції наділені величезними правами, мають можливість впливати на професійний вибір молоді згідно з вимогами ринку, залучаючи її в ті галузі, які потребують кадрів. Штат центрів з інформації та орієнтації складають дипломовані спеціалісти – радники з профорієнтації, які отримують вищу професійну освіту в Парижському інституті досліджень в області праці та професійної орієнтації, Марсельському інституті біометрії людини та професійної орієнтації, Інституті психологічних та психолого-соціальних досліджень у м. Бордо, в Регіональному інституті профорієнтації в м. Ліллі та в Університеті Рейна. Після закінчення випускники отримують диплом державного зразку радника-психолога з профорієнтації. Для того, щоб обійняти відповідну посаду вони проходять конкурсний відбір. Більшість з них мають багаторічний досвід роботи викладачами та шкільними психологами [4].

Окрім цього, у Франції система професійної орієнтації відзначається жорстким законодавчим регулюванням. Закон про освіту вимагає орієнтаційного оцінювання здібностей учнів з перших класів початкової школи і послідовної роботи з профвідбору протягом періоду обов'язкового навчання. Основний акцент у профорієнтаційній роботі робиться на учнів 15–16 років, при цьому переважають групові форми профорієнтаційної роботи. Професійна орієнтація здійснюється через процедуру проведення у кожному навчальному закладі співбесіди представників цього навчального закладу з батьками та учнями. Французькі вчені визначають найважливішою особливістю профорієнтації педагогічну спрямованість, яка забезпечує здатність робити вибір, включаючи вміння враховувати об'єктивні й суб'єктивні чинники, що впливають на нього. Тільки такий вибір може забезпечити молодим людям самостійність в економічній, соціальній сферах та в особистому житті. І, зважаючи на те, що важливою ознакою концепції профорієнтації у Франції є вже згадана інформаційна спрямованість, значну увагу приділяють вивченню впливу на вибір професії отриманої інформації і суб'єктивно-особистісних особливостей її сприйняття [1].

Французька система освіти є однією з кращих у світі. Інтенсивні заняття в середній школі та спеціалізоване навчання у випускних класах – все це дає змогу школярам у Франції отримати фундаментальні знання з основних предметів і усвідомлено підійти до вибору професії.

Тут діє паралельна структура трьох національних агентств, що займаються питаннями профорієнтаційної роботи, діяльність яких координує комітет з представників міністерств освіти та праці:

1. Національне бюро з освітньої та професійної інформації розробляє методичні рекомендації, посібники з освітньої та професійної інформації, профорієнтації та професійної технічної підготовки; здійснює загальну методичну роботу та координацію у цій сфері по всій країні; готує аналітичні

огляди; організує дослідження щодо вдосконалення інформації про професії і сприяє їх проведенню. У його веденні знаходяться регіональні бюро та місцеві відділення, у функції яких входять збір і поширення профінформації на місцевому рівні.

2. Центр професійної інформації та орієнтації в особі співробітників (профрадників) координує профорієнтаційну роботу в школах, розробляє шкільні програми з профорієнтації учнів, керує роботою шкільних вчителів і організацій батьків, бере участь у профорієнтаційних заходах. Тут проводиться основна робота з профконсультування та профдіагностики на основі використання психологічних тестів і спеціальної апаратури для визначення психологічних характеристик учнів.

3. Національне агентство зайнятості з розгалуженою мережею державних агентств (бюро найму) надає посередницькі послуги з працевлаштування всім віковим групам населення, втім, лише в небагатьох державних агенціях є спеціалізовані відділи й фахівці з роботи з молоддю.

Тобто, державне регулювання, висока кваліфікація спеціалістів та наявність профорієнтаційних рад забезпечують ефективність французької системи профорієнтації.

У Німеччині профорієнтаційна робота з учнями ведеться шляхом проведення опитувань, тестів, консультацій, спільних заходів з батьками. Особливістю профорієнтаційної роботи в країні є те, що кожна дитина заповнює робочий зошит, де дається загальна інформація про сім'ю, особисті інтереси, схильності, професійні наміри, попередній вибір професії. Робочий зошит разом з додатковими даними про успішність, результатами освідчень і підсумками тестування служить основою для профконсультацій. У разі необхідності профконсультант може вдатися до допомоги медичної, психологічної служб, які мають необхідних фахівців [2].

Для організаційної структури системи профорієнтації Німеччини властива висока ступінь централізації. Вищим органом управління профорієнтацією та працевлаштуванням населення є Федеральний інститут, що знаходиться в підпорядкуванні Міністерства праці та соціальних питань. Своєю діяльністю Інститут охоплює профорієнтацію учнів у школах і частково – в університетах. Профконсультанти Інституту поєднують функції з профорієнтації та працевлаштування.

У Німеччині законодавчо заборонені приватні агентства зайнятості. Згідно з чинним законодавством школам також заборонено займатися працевлаштуванням випускників. Працевлаштування населення – монопольна функція Федерального інституту зайнятості та його місцевих відділень і агентств. Поєднання функцій профорієнтації та працевлаштування у віданні єдиного державного органу наближає профорієнтаційну роботу в Німеччині до комплексної системи “перехідних послуг” [4].

Для координації діяльності Інституту зайнятості та шкіл з питань профорієнтації та працевлаштування учнів постійно діє Федеральна комі-

сія зі зв'язків, що складається з представників Міністерства освіти та Інституту зайнятості. Такі комісії діють на рівні федеральних земель.

У Німеччині, на відміну від інших країн, єдиною функцією профконсультанта у профорієнтаційній роботі є профконсультування і профрекомедації. Адміністративна та технічна робота, а також профінформація перебувають у віданні “технічних” відділів шкіл.

Зараз у сферу профорієнтації та консультування входять такі нові області, як визнання неформального та спонтанного навчання, акредитація отриманого раніше навчання, використання Європейської рамки кваліфікацій та Європейської системи залікових одиниць. Все це потребує формування у спеціалістів необхідних компетенцій.

Виходячи з вищевикладеного можна зробити **висновки**, що в розвинутих країнах велику увагу приділено професійній орієнтації учнів, поряд з допомогою у виборі професії пріоритетним є формування самостійності, вміння оцінювати себе в контексті ринку праці, прагнення до професійної конкурентоспроможності й мобільності.

Серед західних фахівців знаходить визнання системний підхід, за допомогою якого профорієнтація та працевлаштування розглядаються як складові єдиного комплексу, що включає профінформацію, профпораду та консультування, професійний відбір і професійний підбір, працевлаштування та заходи з адаптації до трудової діяльності, що в цілому позначається терміном “перехідні послуги”. Комплексна система “перехідних послуг” – це спектр координованих послідовних дій, що допомагає учням при переході від навчання до професійної діяльності.

Спільним для всіх розвинутих країн є те, що різні інститути системи освіти разом з мережею державних і приватних служб зайнятості (агентств і бюро з працевлаштування) становлять головні елементи організаційної структури профорієнтації молоді.

Список використаної літератури

1. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / С. С. Гриншпун // Педагогика. – 2004. – № 7. – С. 85–91.
2. Кузнецов В. Зарубежный опыт организации взаимодействия рынка труда и системы профессионального образования / В. Кузнецов // Народное образование. – 2007. – № 1. – С. 194–199.
3. Пряжникова Е. Ю. Профориентация : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – Москва : Академия, 2005. – 496 с.
4. Щекин Г. В. Теория и практика управления персоналом : учеб.-метод. пособ. / Г. В. Щекин. – 2-е изд., стереотип. – Киев : МАУП, 2003. – Т. 33. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 08.08.2014.

Поникаровская С. В. Европейский опыт профессиональной ориентации: Германия, Франция

В статье рассмотрены особенности профориентационной деятельности в Германии и Франции, проанализирован опыт такой организации ее проведения, которая помогает самоопределению молодежи, развивает умение оценивать себя в контексте рынка труда в странах с высоким уровнем образования и жизни.

Ключевые слова: профориентационная деятельность, рынок труда, адаптация, трудоустройство, карьерное развитие.

Ponikarovsky S. European Experience Professional Orientation: Germany, France

The features of vocational guidance in France and Germany have been analyzed in the article. The situation when the student is to choose the higher school to study further needs proper organization of the work on vocational guidance. In order to make this work successful, there is a necessity to turn to the problems of vocational guidance of the students in the countries with high psychological culture. There is no such a term as “vocational guidance” abroad, there is a term “Career Development”. “Career Development” is a broad sphere of activity including participation of the trained and organized specialists having powerful informational and methodological resources at their disposal. Western specialists favour the system approach due to which vocational guidance and job placement are considered as components of a single complex, which includes vocational information, vocational advice and consulting, vocational choice and selection, job placement and measures to adapt to work activity. All these can be called “transit services”. These services are a number of coordinated actions, directed at those who study, when they transit from studying to professional activity. All developed countries have the fact in common that different educational institutions along with a network of state and private employment agencies comprise the major elements of organizational structures of youth’s vocational guidance. In France the system of vocational guidance is characterized by strict legal regulation. The Law on Education requires orientational evaluation of the student’s capabilities starting with the first forms of the infant school and sequential work on job selection during the whole period of compulsory education. The main accent is made on the students at the age of 15–16, and the group forms of vocational guidance work are preferable. Vocational guidance is accomplished by conducting interviews of representatives of the educational institution with the parents and the potential students. French scientists consider the most characteristic feature of vocational guidance being the possibility of making a choice with regard to objective and subjective reasons influencing it. The second important feature of French system is informational orientation which is paid great attention to there.

In Germany vocational guidance is accomplished by questionnaires, tests, consulting, organizing common events with the parents. The specific feature for Germany is a kind of “Workbook” which is filled by every child by giving full information on his/her family, interests, inclinations, professional intents. This workbook, together with additional data on success, results of examinations and test summaries is the base for vocational consulting. When necessary, the consultant can turn to medical or psychological help. In Germany private employment agencies are prohibited by law. According to the law the schools may not be engaged in job placement of their students. Job placement of the population is the monopoly of Federal Institute of Employment and its local branches and agencies. Integration of functions of vocational guidance and job placement in one state organ approximates vocational guidance work in Germany to the complex system of “transit services”.

Key words: vocational guidance activity, labour market, adaptation, job placement, career development.

УДК 371.134:811.1/.2+81'24(045)

О. А. РАЦУЛ

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено зміст і структуру інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів. Зауважено на актуалізації необхідності синтезу двох напрямів сучасної освіти: інформатизації та гуманізації з метою створення технологій навчання. Водночас виокремлено культурологічний і діалогічний підходи до інформатизації, які дають змогу трактувати засвоєння інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів як процес особистісного відкриття й розвитку ідей діалогу культур. Розглянуто різні аспекти інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Ключові слова: інформаційна культура, майбутні соціальні педагоги, інформатизація освіти, навчальний процес, освітній процес.

Визначальною ознакою сучасного етапу розвитку суспільства є формування нового інформаційного середовища, укладу життя, що впливає на ефективний розвиток творчого потенціалу особистості й вимагає від системи вищої професійної освіти розв'язання завдань розвитку нового типу інтелекту, нового інформаційного світогляду, котрий ґрунтується на розумінні визначальної ролі інформації та інформаційних процесів у природних і соціальних явищах, інформаційної культури (ІК) майбутніх громадян країни, створення іншого образу та способу мислення майбутніх фахівців, пристосованих до швидко змінюваних економічних, технологічних, соціальних та інформаційних реалій навколишнього світу. Ураховуючи те, що системний розвиток ІК майбутніх фахівців відбувається в усіх галузях суспільної практики, основний акцент робиться на створенні й розвитку інформаційно-розвивального освітнього середовища вищого навчального закладу (ВНЗ), активізації соціумних чинників, які впливають на сформованість ІК викладачів і майбутніх фахівців.

Таке формулювання питання актуалізує проблему ІК майбутніх фахівців і включає розмаїття аспектів, пов'язаних із людиною та її соціумом, системою вищої професійної освіти, а також необхідну сукупність особистісних якостей майбутнього фахівця, його соціально-педагогічний та інформаційно-комунікаційний потенціали, які дають змогу вільно використовувати у своїй професійній діяльності інформаційні засоби й об'єкти щодо конкретної особистості, соціальної групи, колективу, соціуму (Р. Гуревич, М. Жалдак, О. Карабін, А. Коломієць, М. Левшин, Н. Морзе).

Особливий внесок у розроблення методологічних проблем системного розвитку ІК зробили А. А. Гречихін, Н. Б. Зинов'єва, А. І. Ракитов, Е. П. Семенюк, В. А. Фокеєв, Ю. А. Шрейдер.

Змістовні аспекти формування ІК особистості розглядалися в працях А. А. Виногорова, Д. В. Зарецького, А. Г. Кушніренко, О. А. Медведєвої, Ю. А. Первиніна, А. І. Ракитова, В. В. Самохвалової.

Проблема виявлення передумов системного розвитку ІК майбутніх фахівців була в полі зору цілої групи вітчизняних (Т. Ф. Алексеєнко, О. М. Гомонюк, Т. Є. Єжова, І. Д. Зверева, Н. І. Куб'як, Ю. В. Овод, О. І. Пенішкевич та ін.) і зарубіжних (М. М. Ващенко, В. Б. Гаграй, З. Б. Кошкунова, В. В. Краєвський, А. К. Маркова, О. О. Миролубов, Г. С. Сухобська та ін.) дослідників.

Мета статті – дослідити зміст і структуру інформаційної культури майбутніх соціальних педагогів.

Нині актуалізується необхідність синтезу двох напрямів сучасної освіти: інформатизації та гуманізації з метою створення технологій навчання, котрі сприяють вихованню гуманних, розвинутих, активних особистостей – майбутніх соціальних педагогів, пристосованих до життя в мінливому світі. Культурологічний підхід сприяє подоланню суперечності знеособленого презентування людини як “комп’ютерної метафори” й поверненню майбутнім соціальним педагогам їх сутнісних людських характеристик як вільних, здатних до самовизначення особистостей, котрі знаходяться в неперервному діалозі із самими собою, іншими особистостями та творами культури й які втілюють у собі всю попередню та справжню культуру.

Доходимо висновку, що культурологічний і діалогічний підходи до інформатизації дають змогу трактувати засвоєння ІК майбутніх соціальних педагогів як процес особистісного відкриття, розвитку ідей діалогу культур. При цьому має відбуватися актуалізація закладених у ній сенсів на особистісному рівні.

Таким чином, ми погоджуємося із таким визначенням ІК: “Інформаційна культура фахівця – це складник загальної культури людини, який включає сукупність знань, умінь, навичок, необхідних для цілеспрямованої роботи з інформацією, і використання для її отримання, опрацювання, передавання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій, усвідомлення матеріальних і духовних цінностей попереднього покоління з інформатизації суспільства, здатність перетворювати навколишнє професійне інформаційне середовище й оцінювати свій особистий внесок у культуроутворювальний процес” [2, с. 14].

Наразі склалося неправильне співвідношення між навчанням і вихованням. Із засобу виховання навчання перетворилося на самоціль. Тим самим не береться до уваги те надзавдання, котре є важливішим за просте вивчення конкретної навчальної дисципліни.

Це надзавдання – формувати особистості майбутніх соціальних педагогів. У цю насправді важливу справу здійснити свій внесок має інформатика за допомогою своїх специфічних засобів і обов’язково у комплексі зі всіма чотирма аспектами: 1) навчання; 2) пізнання; 3) виховання; 4) розвиток. У цьому разі всі аспекти будуть спрямовані на формування особистостей майбутніх соціальних педагогів.

Будь-яке навчання є передаванням культури молодому поколінню [1, с. 151]. Фізична, естетична, музична, художня, політична, математична культура тощо сприяють формуванню особистостей майбутніх соціальних педагогів. Кожен предмет, який вивчається у ВНЗ, надає майбутнім соціальним педагогам певний обсяг культури, певну частину накопиченого людством культурного фонду.

Під ІК ми розуміємо ту частину духовного багатства (культури), котру здатний дати майбутнім соціальним педагогам процес навчання в навчальному, пізнавальному, виховному й розвивальному аспектах.

Оскільки оволодіння майбутніми соціальними педагогами ІК відбувається поступово: на кожному занятті майбутні соціальні педагоги опановують якийсь елемент цієї культури, – вона не може бути використана як мета навчання в узагальненому вигляді. Отже, необхідно презентувати повну номенклатуру об'єктів навчання, сукупність яких і становить зміст ІК. Виокремлення таких об'єктів (частин, квантів, порцій) назвемо квантуванням. Квантування ІК як мети, конкретизація її змісту стосуються всіх чотирьох її аспектів.

Розглянемо різні аспекти ІК майбутніх соціальних педагогів. Пізнавальний аспект полягає в тому, що навчання ІК використовується як засіб збагачення духовного світу особистостей майбутніх соціальних педагогів.

Процес оволодіння майбутніми соціальними педагогами ІК обмежується рівнем мети й часом. Як наслідок, добирається і градується найцінніший навчальний матеріал, достатній для того, щоб репрезентувати ІК у цілому. Найістотнішим і найвищим критерієм добору інформаційного мінімуму є навчально-методична доцільність. Ця вимога є всеосяжною. Вона розпадається на конкретніші критерії: а) орієнтації на сучасний стан обчислювальної техніки й відповідного програмного забезпечення; б) актуальності історизму, згідно з яким добираються ті історичні відомості, котрі є найважливішими віхами в розвитку обчислювальної техніки та програмного забезпечення, способів передавання, опрацювання та зберігання інформації; в) спрямованості навчального матеріалу на типові явища культури; г) достовірності фактів; г) урахування віку майбутніх соціальних педагогів і їх інтересів, професійної спрямованості, а також часу, який відводиться на вивчення інформатики; д) практичної значущості, тобто врахування потреби в цій інформації у майбутньому; е) виховної (естетичної та ін.) цінності.

Таким чином, пізнавальний аспект тісно пов'язаний із розвивальним аспектом ІК, а саме з мотивацією.

Розвивальний аспект ІК майбутніх соціальних педагогів передбачає, що психологічний зміст ІК як мети полягає у визначенні номенклатуру об'єктів, які підлягають цілеспрямованому розвитку, й використовуються спеціальні засоби навчання, котрі сприяють розвитку. Такими об'єктами є: а) психічні функції, пов'язані з інформаційною та алгоритмічною діяльністю майбутніх соціальних педагогів: мислення (наочно-дієве, наочно-

образне, інтуїтивне, творче, теоретичне), пам'ять у всіх її видах, увага, уява, аналіз, синтез, узагальнення, вміння структурувати інформацію тощо; б) здатність майбутніх соціальних педагогів до спілкування (комунікабельність, емоційність, емпатія тощо); в) такі риси характеру майбутніх соціальних педагогів, як працьовитість, воля, цілеспрямованість, активність тощо; г) формування вмінь майбутніх соціальних педагогів приймати оптимальне рішення або пропонувати варіанти розв'язання у складній ситуації; ґ) розвиток умінь майбутніх соціальних педагогів здійснювати експериментально-дослідну діяльність; д) мотивація майбутніх соціальних педагогів до подальшого оволодіння ІК (отримання досвіду позитивного ставлення до неї, який орієнтується на систему цінностей особистості); е) готовність майбутніх соціальних педагогів до самостійної роботи після ВНЗ.

Розвиток зазначених здібностей – це не факультативний об'єкт вивчення, не випадковий момент навчання, не просто бажаний “доважок”; він є обов'язковим компонентом системи навчання, котрий служить головною умовою успішності оволодіння майбутніми соціальними педагогами всіма аспектами ІК, особливо її навчальним аспектом.

Виховний аспект ІК майбутніх соціальних педагогів, по-перше, пронизує всю сутність навчального процесу: виховує все – і зміст тексту, і як його надруковано, і що говорить викладач, і як він це говорить. По-друге, виховання як процес є єдиним і неподільним: немає морального виховання без естетичного, трудового без морального тощо. Проте усвідомлення мети й добору адекватних прийомів роботи унеобхідне квантування і цього (такого, що не підлягає членуванню) аспекту.

Виокремимо умовно низку “видів виховання”, співвідносних зі змістом навчання.

Моральне – виховання, зокрема: а) переконаності в перевагах загальнолюдських цінностей, нетерпимості до антигромадських вчинків і явищ, неухвалення вірусотворення й недбалості; б) правильного ставлення до істинних і уявних цінностей, відмова від комп'ютерного фанатизму “хакерства”, а також від спроб звуження реального світу до комп'ютерного середовища; в) поваги до людей, товариства, гуманізму, почуття дружби, дбайливого й охайного ставлення до комп'ютерних ресурсів; г) почуття справедливості, власної гідності, честі, совісті; ґ) волі, цілеспрямованості; д) правової свідомості.

Щодо виховання правової свідомості, то проблема полягає в тому, що скопійована інформація не відчужується від власника як річ, оскільки інформація не є товаром у звичайному сенсі. Мінімальна вимога культури тут – це не отримувати для себе прибуток із чужої праці, а передавати безкоштовно отримане за згодою автора також безкоштовно.

Естетичне – виховання, зокрема: а) виховання потреби у прекрасному; б) розвиток почуття прекрасного та здатності відрізняти справжнє мистецтво від уявного; в) формування естетичного смаку, вміння бачити, ці-

нувати та створювати прекрасне в інформатиці: оригінальний алгоритм, гарне оформлення результатів (таблиць, документів на папері, вікон на екрані); г) вмиле використання графіки й кольору.

Трудове – виховання, зокрема: а) культури розумової праці; б) потреби у праці (інтелектуальній і фізичній); в) поваги до розумової праці; г) навичок самостійної роботи; г) любові до праці, поваги до людей праці; д) відповідальності за свою працю (навчання); е) інтересу до праці, котра обслуговує навчальний процес.

Соціальний зміст мети полягає в тому, що майбутні соціальні педагоги опановують необхідні засоби передавання, транслявання інформації. До них належать: а) електронна пошта (*e-mail*), котра дає змогу майбутнім соціальним педагогам практично моментально передавати адресату, віддаленому на скільки завгодно великі відстані, текст, графіку, звук, зображення, програмні продукти; б) списки розсилання (*mailing lists*), котрі дають змогу майбутнім соціальним педагогам регулярно отримувати інформацію, яка цікавить їх, у свою електронну скриньку; в) Всесвітнє мультимедійне середовище (*WWW – World Wide Web*), котре дає змогу майбутнім соціальним педагогам здійснювати пошук і презентувати інформацію (звук, аудіо-, відеоінформацію, елементи технології віртуальної реальності тощо) за виділеними словами й малюнками, а також забезпечує легкий доступ до потрібного ресурсу Всесвітньої мережі; г) електронні конференції (“електронні дошки оголошень”), які дають змогу майбутнім соціальним педагогам брати участь в обговоренні проблем, котрі цікавлять найширше коло охочих, забезпечуючи при цьому майбутнім соціальним педагогам можливість одночасної “присутності” відразу на кількох конференціях, не відходячи від свого комп’ютера; г) онлайн база даних, яка дає змогу майбутнім соціальним педагогам здійснювати пошук даних у різних базах даних, котрі підтримує на комп’ютерах Всесвітня мережа Інтернет, у діалоговому режимі реального часу; д) протокол передавання файлів (*FTP*), який дає змогу майбутнім соціальним педагогам отримувати необхідні їм файли з віддалених комп’ютерів на свою ЕОМ і відправляти свої файли; е) протокол *Telnet*, який дає змогу майбутнім соціальним педагогам здійснювати інформаційну взаємодію з усіма ресурсами віддаленого комп’ютера; є) протокол *Gopher*, який дає змогу майбутнім соціальним педагогам здійснювати пошук і отримання інформації за допомогою пересування по системах вкладеного меню; ж) протокол *WAIS (Wide Area Information Search)*, який дає змогу майбутнім соціальним педагогам здійснювати пошук необхідних ресурсів за ключовими словами в межах усієї Всесвітньої мережі Інтернет.

Вищезазначені види використання ресурсів телекомунікаційних мереж і види інформаційної взаємодії на ґрунті телекомунікаційних мереж (за певних методичних підходів), які відповідають їм, сприяють розвитку у майбутніх соціальних педагогів умінь: а) стисло подавати в різному вигляді (в тому числі й аудіовізуальному) передану інформацію; б) складати короткі, інформаційно ємні повідомлення, котрі виражають сутність переда-

ної інформації; в) виокремлювати суттєві ознаки змістовного аспекту інформації; г) відсортовувати за певними ознаками необхідну інформацію; г) демонструвати комунікативні здібності, котрі відіграють важливу роль у розвитку особистісних якостей людини.

Серед комунікативних здібностей майбутніх соціальних педагогів можна виокремити такі вміння: а) вступати в спілкування (з урахуванням часу, учасників, ситуації, способів спілкування тощо); б) підтримувати спілкування. Це вміння проявляється в контактності майбутніх соціальних педагогів: незначних репліках, смайликах, вигуках, котрі показують, як майбутні соціальні педагоги сприймають інформацію. Контактність уможливає вислуховування співрозмовника, продумування свого висловлювання, не припиняючи спілкування; в) завершити спілкування, вийти з нього, згорнути розмову, показати (приховати) свою задоволеність (незадоволеність) актом спілкування, не ображаючи співрозмовника; г) проводити свою стратегічну лінію; г) враховувати ситуацію спілкування; д) прогнозувати результат свого висловлювання або репліку співрозмовника; е) захопити й утримати ініціативу спілкування або надати партнерові можливість реалізувати свій задум, який залежить від намірів комунікантів; є) викликати бажану реакцію співрозмовника; ж) спілкуватися на різних рівнях: з одним співрозмовником; із групою співрозмовників; із колективом до 20–30 осіб; з) спілкуватися в різних організаційних формах спілкування: встановлення відносин; “інтерв’ю” (розпитування); планування спільних дій; односторонній або обопільний вплив – спонукання; обговорення результатів діяльності (як продуктивної, так і перцептивної); дискусія.

Кожен із зазначених компонентів має бути поданий у програмі в необхідних кількостях конкретних, “дрібніших” об’єктів, які й використовуються, як цілі навчання (оволодіння) на заняттях.

Соціальний зміст мети навчання майбутніх соціальних педагогів наявний у пізнавальному, виховному, розвивальному аспектах і реалізується в навчальному аспекті через такі функції: а) інтенсифікувати суспільний розвиток, покращувати життя у всіх галузях; б) прискорювати науковий прогрес; в) переконувати у перевагах загальнолюдських цінностей; г) задовольняти особисті потреби й інтереси в різних сферах життя.

Виокремлюються саме ці функції, тому що соціальний зміст мети вимагає забезпечити продуктивний вплив особистостей майбутніх соціальних педагогів на інших людей, на конкретну особистість, а отже, в кінцевому підсумку, на суспільство в цілому. Вдосконалення суспільства та його життя може відбутися лише через самовдосконалення кожного з його членів. Дієвим засобом самовдосконалення є інформатика (зрозуміло, разом з іншими засобами).

При викладеному підході виховання, пізнання й розвиток не є простими похідними від навчання, оскільки вони визнаються фактичним змістом мети навчання й тому виявляються реально включеними в систему на-

вчання на рівних правах. У цьому разі система навчання має передбачити спеціальні засоби для досягнення цих цілей.

“На рівних правах” не означає рівномірний розподіл часу на всі аспекти, їх рівноправність – лише в плані значущості для формування особистостей майбутніх соціальних педагогів. Будь-який із аспектів є важливим практично: пізнавальний аспект впливає на мотивацію, розвивальний полегшує оволодіння, виховний сприяє і тому, і тому, бо лише всі аспекти в комплексі інтегруються в те, що ми називаємо ІК майбутніх соціальних педагогів, яка, будучи метою навчання, служить водночас засобом для виконання надзавдання навчання – виховання особистостей майбутніх соціальних педагогів.

Висновки. Таким чином, системний розвиток ІК майбутніх соціальних педагогів вимагає використання культурологічного й діяльнісного підходів у взаємозв’язку. Крім того, у формуванні особистостей майбутніх соціальних педагогів свій внесок обов’язково має здійснити інформатика за всіма чотирма аспектами в комплексі (навчання; пізнання; виховання; розвиток). Серед подальших перспектив дослідження вбачаємо необхідність розкрити сутність поняття “інформаційна культура майбутніх соціальних педагогів”.

Список використаної літератури

1. Лернер А. Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей / А. Я. Лернер. – Москва : Наука, 1969. – 415 с.
2. Чванова М. С. Актуализация готовности учителей информатики к профессиональной деятельности в системе переподготовки и повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Мария Сергеевна Чванова. – Москва, 1995. – 23 с.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2014.

Рацул А. А. Содержание и структура информационной культуры будущих социальных педагогов

В статье описаны содержание и структура информационной культуры будущих социальных педагогов. Внимание сосредоточено на актуализации необходимости синтеза двух направлений современного образования: информатизации и гуманизации с целью создания технологий обучения. Одновременно выделены культурологический и диалогический подходы к информатизации, позволяющие трактовать усвоение информационной культуры будущих социальных педагогов как процесс личностного открытия и развития идей диалога культур. Рассмотрены различные аспекты информационной культуры.

Ключевые слова: *информационная культура, будущие социальные педагоги, информатизация образования, учебный процесс, образовательный процесс.*

Ratsul A. Content and Structure of Future Social Pedagogists' Informational Culture

The content and structure of future social pedagogists' informational culture is described in the paper. Much attention is focused on the actualization of the necessity of the synthesis of two directions in modern education: informatization and humanization with the aim of creation of learning technologies. At the same time the culturological and the dialogic approaches to informatization are singled out, which allow us to treat the assimilation of future social pedagogists' informational culture as a process of personal discovery and development of the ideas of dialogue between cultures. Various aspects of informational

culture are studied. In particular, the cognitive, the developmental and the educational aspects of future social pedagogists' informational culture are analyzed. Moreover, a number of "types of education", which are related to the content of learning, is conventionally singled out. Among them moral upbringing, upbringing of legal awareness, aesthetic upbringing and work upbringing are mentioned. The social content of the aim of training of future social pedagogists is emphasized. It lies in the fact that future social pedagogists acquire necessary means of transmission and broadcasting of information. It is stated that the social content of the aim of training of future social pedagogists is present in cognitive, educational and developmental aspects and is implemented in the educational aspect performing a number of functions. To these functions belong: intensification of social development, improvement of life in all spheres; acceleration of scientific progress; belief in the benefits of human universal values; satisfaction of personal needs and interests in different spheres of life.

Key words: *informational culture, future social pedagogists, informatization of education, learning process, teaching process.*

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ДОКУМЕНТОЗНАВСТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СФЕРІ СОЦІАЛЬНИХ КОМУНІКАЦІЙ

Готовність майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій розглянуто як специфічну професійну характеристику особистості, що включає наявність професійно орієнтованих знань про комунікаційні технології та особливості ділової поведінки, уміння та навички спілкування, письмової та усної презентації наукового та практичного матеріалу, комплекс особистісних якостей, що забезпечать конкурентоспроможність і мобільність фахівця. У структурі готовності майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій виокремлено такі структурні компоненти, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, процесуальний та особистісний компоненти.

Ключові слова: структура готовності, майбутні фахівці з документознавства, професійна взаємодія, соціальні комунікації.

З позицій сьогодення одним з пріоритетних напрямів діяльності вищих навчальних закладів стає підготовка з формування особистості студента. Вища школа, з одного боку, сприяє оволодінню майбутніми фахівцями загальними вміннями, які зумовлюють їх життєздатність в суспільстві, з іншого боку, сприяє розкриттю і використанню особистісних якостей і спеціальних здібностей, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, а також подальше самовизначення, самоствердження і самореалізацію особистості.

Вищі навчальні заклади, на думку Н. О. Якименко, “зобов’язані готувати до соціально-комунікаційних змін майбутніх бакалаврів, спеціалістів, магістрів документознавства та інформаційної діяльності, розвивати та стимулювати здатність оперативно й конструктивно здобувати новітні навички, підвищувати фахову компетентність та професійні компетенції” [5].

Визначені аспекти зазначеної проблеми окреслюють *мету статті*, яка полягає у висвітленні структури готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Основне завдання дослідження – здійснити теоретичний аналіз наукової літератури щодо структури готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Період навчання у вищих навчальних закладах для майбутніх фахівців з документознавства передбачає оволодіння системою основних ціннісних уявлень цієї професійної спільноти, оволодіння знаннями, вміннями та навичками, важливими для майбутньої професійної діяльності та успішного професійного старту. Система вищої професійної освіти повинна бути спеціально організованим середовищем, що включає різноманітність методичних засобів і педагогічних технологій, які забезпечують і детермінують

продуктивне формування професійного самовизначення і розвиток професійної самосвідомості майбутнього фахівця.

Проникнення нових інформаційних технологій у сферу управління створює передумови для кардинального оновлення змістовно-цільових і технологічних сторін навчання майбутніх фахівців з документознавства. Це призводить до перегляду кваліфікаційних характеристик фахівців у галузі електронного документообігу. Однією з ознак, на думку Р. А. Коканової, є готовність майбутніх фахівців з документознавства до використання сучасних інформаційних технологій у професійній діяльності [3, с. 70].

Розглядаючи структуру готовності майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, ми спиралися на теорію В. А. Сластьоніна і Л. С. Подимової.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього фахівця з документознавства виражає усвідомлене ставлення майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій. Цей компонент є стержнем, навколо якого конструюються основні якості фахівця з документознавства, оскільки від того, чим мотивує фахівець з документознавства свою готовність до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій, залежать характер його участі в інноваційних процесах, досягнуті результати в документознавчому забезпеченні управління.

У педагогічній практиці намагання майбутнього фахівця з документознавства можуть бути зумовлені різними мотивами (підвищення ефективності навчальної діяльності; спроби притягнути до себе увагу, отримати визнання тощо), справжню сутність яких з'ясувати буває нелегко, оскільки з часом вони можуть мінятися. Знання мотивів навчальної діяльності майбутніх фахівців з документознавства є важливим компонентом управління педагогічними інноваціями, які відбуваються у вищих навчальних закладах.

Мотиваційна готовність, сприйнятливість до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій є важливою для майбутнього фахівця з документознавства, оскільки лише мотивація, адекватна цілям професійної діяльності, забезпечує ефективну діяльність і саморозкриття особистості майбутнього фахівця з документознавства.

Мотивація особистості майбутнього фахівця з документознавства зумовлена його професійними інтересами, ціннісними орієнтаціями, ідеалами. Вона проявляється як в усій його професійній життєдіяльності, так і в окремих ситуаціях, визначає його сприйняття зовнішніх подій і логіку поведінки.

Позитивну мотивацію майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій засвідчує задоволення таких його особових і професійних потреб, як створення і застосування нового, підвищення професійної майстерності, подолання професійних труднощів.

Когнітивний компонент готовності майбутнього фахівця з документознавства виражає сукупність знань майбутнього фахівця з документознавства про етику й етикет службових взаємин, про етику ділового спілку-

вання. Його вирізняють обсяг знань (ширина, глибина, системність) і стиль мислення майбутнього фахівця з документознавства.

Тільки осмислене знання теоретичних основ професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій є передумовою успішного оволодіння студентом системою умінь, необхідних для здійснення цієї діяльності. Система таких умінь становить *процесуальний* компонент готовності майбутнього фахівця з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Фахівець з документознавства в сучасному розумінні є фахівцем у сфері управління інформаційними потоками, а тому ця спеціальність буде затребувана завжди і скрізь: на будь-якому підприємстві, в будь-якій організації незалежно від її сфери діяльності. На кожному підприємстві, в кожній комерційній і некомерційній організації існує свій архівний фонд (потік інформації), а отже, будь-яка організація потребує висококваліфікованого фахівця у сфері документаційної діяльності.

Випускники з фаху “Документознавство та інформаційна діяльність” зможуть працювати у таких установах, організаціях, службах: інформаційні центри (територіальні, галузеві та окремих підприємств і установ); служби діловодства, документаційного забезпечення управління, секретаріати, канцелярії, управління справами; інформаційно-аналітичні відділи (органів державного управління, банківських, податкових установ, органів статистики тощо); відділи науково-технічної інформації, патентні відділи підприємств, організацій; навчальні заклади (викладання дисциплін документознавчо-інформаційного циклу); фірми й агентства інформаційно-аналітичного спрямування; відділи маркетингу підприємств та організацій; кадрові служби тощо.

Випускники зможуть працювати на таких посадах: документознавець; менеджер інформації; аналітик інформаційних ресурсів; керівник/спеціаліст служби документаційного забезпечення управління адміністратор бази даних; головний адміністратор/адміністративний помічник; менеджер інформаційно-консалтингової фірми; референт/помічник керівника; менеджер з персоналу; архівіст; начальник/спеціаліст інформаційного агенства, керівник/спеціаліст служби науково-технічної інформації; викладач вищого навчального закладу або науковий співробітник; спеціаліст з інформаційно-бібліографічного обслуговування; організатор діловодства; спеціаліст з рекламно-інформаційної діяльності; офіс-менеджер.

Серед виробничих функцій і типових завдань, які повинні виконувати майбутні фахівці з документознавства у сфері соціальних комунікацій можна виділити такі: управління комунікаціями та інформаційними потоками в організації; розробка й інтеграція комунікаційних мереж; консультації керівників організації з питань інформаційної діяльності, інформаційних систем і ресурсів.

Особистісний компонент готовності майбутнього фахівця визначає професію фахівця з документознавства як професію, об'єктом уваги якої є

людина. Ця професія пов'язана з навчанням, вихованням, обслуговуванням і керівництвом. Перша особливість професії у сфері “людина – людина” полягає в тому, що головний зміст праці тут зводиться до взаємодії між людьми. Друга особливість професії цього типу – вона вимагає від людини ніби подвійної підготовки: 1) треба уміти встановлювати й підтримувати контакти з людьми, розуміти їх, розбиратися в їх особливостях; 2) необхідно бути підготовленим у тій або іншій галузі виробництва, науки, техніки, мистецтва тощо.

Організаторські здібності – це здібності до організаторської діяльності; включають комунікативні здібності, практичний розум, здатність активізувати інших, критичність, тактовність, ініціативність, вимогливість до себе й іншим, самовладання, наполегливість.

Н.А. Галеева визначає поняття “організаторські здібності студентів вищих навчальних закладів” як якості особистості, які дають їй змогу ефективно включати людей у будь-який вид діяльності, успішно коригувати дії усередині цієї діяльності, а також змінювати діяльність відповідно до поставлених цілей і умов, у яких вона протікає [1, с. 14].

Формування і розвиток організаторських здібностей у студентів вищих навчальних закладів припускає, на думку Н. Ж. Култаєва та Н. І. Джумаєва, вирішення таких завдань:

1. Вища освіта як соціальний інститут виконує економічну, соціальну й культурну функції. Для реалізації зазначених функцій у вищих навчальних закладах потрібно створення педагогічних умов, у яких можливе формування дисциплінованості, самостійності, ініціативності, працездатності, цілеспрямованості. Ці якості потрібні кожному студентові для реалізації себе і як фахівця, і як особистості в цілому.

2. Для створення педагогічних умов формування у студентів вищих навчальних закладів організаторських здібностей потрібні знання педагогом психологічних особливостей розвитку особистості.

3. На основі стратегії розвитку особистісного потенціалу студента освітній процес слід здійснювати з використанням технології концентрованого навчання, що передбачає комплексність використання форм, методів навчання з формування й розвитку у майбутніх фахівців самостійності, ініціативності, працездатності, цілеспрямованості та творчої активності.

4. Ідея досконалої особистості споконвіку була заповітною мрією нашого народу, органічною частиною його духовності. На цій основі слід формувати у студентів позитивні й подолати негативні риси характеру. До позитивних передусім відносяться: дисципліна, принциповість, цілеспрямованість, ініціатива, заповзятливість, стійкість та уміння долати труднощі. Серед негативних рис найчастіше доводиться стикатися з егоїзмом, брехливістю, грубістю та неповагою до старших.

5. Цілеспрямовано проводити роботу з розвитку організаторських якостей у студентів вищих навчальних закладів у процесі занять і прове-

дення різних заходів. Організувати спеціальні тренінги, ділові ігри з метою розширення знань про організаторську діяльність фахівців [4, с. 491].

Високий рівень розвиненості комунікативних здібностей працівника, на думку О. М. Горюнова, забезпечує реальний психологічний контакт з колегами, начальниками й підлеглими, подолання різноманітних психологічних бар'єрів, які виникають у процесі їх взаємодії, плідність їх міжособистісних взаємин, за допомогою яких поєднуються діловий і особовий рівні спілкування [2, с. 4].

Висновки. Мотиваційно-ціннісний компонент готовності відображає наявність у майбутнього фахівця з документознавства бажання, потреби, мотивів до отримання знань, умінь і навичок професійної взаємодії у галузі соціальних комунікацій. Когнітивний компонент готовності є результатом пізнавальної діяльності. Рівень обізнаності майбутнього фахівця з документознавства визначають за обсягом його знань, які є необхідною умовою аналізу й вибору оптимальних способів вирішення професійних проблем відповідно до бачення студентом проблематики професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій. Процесуальний компонент відображає наявність професійних вмінь майбутнього фахівця з документознавства виконувати секретарські обов'язки й налагоджувати взаємини в колективі. Особистісний компонент готовності відображає наявність у майбутнього фахівця з документознавства професійно важливих якостей, зокрема здатності до роботи у сфері "людина – людина", організаторських і комунікативних здібностей.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в експериментальній перевірці педагогічних умов формування готовності майбутніх фахівців з документознавства до професійної взаємодії у сфері соціальних комунікацій.

Список використаної літератури

1. Галеєва Н. А. Формирование организаторских способностей студентов вуза во внеаудиторной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Надия Абдулловна Галеєва. – Красноярск, 2008. – 230 с.
2. Горюнова Е. М. Развитие коммуникативных способностей студентов технического вуза при обучении иностранному языку (На примере английского языка) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Елена Михайловна Горюнова. – Тула, 2004. – 188 с.
3. Коканова Р. А. Формирование готовности специалиста – будущего документоведа к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности / Р. А. Коканов // Человек и образование. – 2008. – № 4. – С. 70–75.
4. Култаева Н. Ж. Развитие организаторских способностей студентов высших учебных заведений / Н. Ж. Култаева, Н. И. Джумаева // Молодой ученый. – 2014. – № 9. – С. 491–493.
5. Якименко Н. О. Актуальні компетенції сучасності у підготовці бакалаврів із документознавства [Електронний ресурс] / Н. О. Якименко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.-com/28_-NPM_2013-/Pedagogica-/2_145239.doc.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.

Редчук Р. О. Структура готовности будущих специалистов по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций

Готовность будущего специалиста по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций рассмотрена как специфическая профессиональная характеристика личности, которая включает наличие профессионально ориентированных знаний о коммуникационных технологиях и особенностях делового поведения, умений и навыков общения, письменной и устной презентации научного и практического материала, комплекс личностных качеств, которые обеспечат конкурентоспособность и мобильность специалиста. В структуре готовности будущего специалиста по документоведению к профессиональному взаимодействию в сфере социальных коммуникаций выделены такие структурные компоненты, как мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуальный и личностный компоненты.

Ключевые слова: структура готовности, будущие специалисты по документоведению, профессиональное взаимодействие, социальные коммуникации.

Redchuk R. The Structure of the Readiness of the Future Specialist of the Documentation to Professional Cooperation in the Field of Social Communications

Readiness of the future specialist of the Documentation for professional interaction in the sphere of social communications is considered by the author as a specific professional characteristics of the individual, including the presence of professionally oriented knowledge of communications technology and the features of Business Conduct, skills and communication skills, both written and oral presentations of scientific and practical material, complex personal qualities that will ensure the competitiveness and mobility specialist. Author in the structure of readiness of the future specialist of the Documentation for professional interaction in social communication identifies the following structural components, such as: motivational value component, cognitive component, a procedural component and a personal component.

The article stated that the period of study in higher education institutions for the future experts of the Documentation is characterized by the mastery of basic value concepts that are particular to this professional community, the acquisition of knowledge, skills and abilities that are important for future professional careers and successful professional start. The system of higher education must be specially organized environment that includes a variety of teaching tools and educational technologies that provide productive and dictate the formation of professional self-determination and development of the professional identity of the future specialist.

Penetration of new information technologies in the area of government creates the conditions for radical renewal of content-targeted and technological sides of the training of future specialists of the documentation.

Motivational value component reflects a willingness in the future specialist of the Documentation desires, needs, motivations to acquire knowledge and skills in the field of professional interaction in the field of social communications. Cognitive component of preparedness is the result of cognitive activity. The level of awareness of the future specialist of the Documentation is determined by the volume of its knowledge, which is a prerequisite for analysis and selection of the best ways to address professional issues in accordance with the vision of the student perspective of professional interaction in the field of social communications. Procedure component reflects the availability of professional skills of the future specialist of the Documentation perform secretarial duties and build relationships in the team. The personal component of readiness reflects the presence of the future specialist of the Documentation professionally important qualities, such as the ability to work in the field of "human" – "human", organizational and communication skills.

Key words: structure of readiness, future professionals of the documentation, professional interaction, social communication.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ГУРТКОВОЇ РОБОТИ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано модель формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації і здійснення гурткової роботи в закладах освіти. Встановлено, що підготовка майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до здійснення гурткової роботи в закладах освіти – це спеціально організована система зі структурними компонентами (мета, принципи, зміст, педагогічний інструментарій і результат цього процесу), спрямована на досягнення певної мети. Охарактеризовано кожен зі структурних компонентів моделі формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації і здійснення гурткової роботи у закладах освіти.

Ключові слова: *готовність майбутнього вчителя до організації гурткової роботи, підготовка майбутнього вчителя, гурткова робота.*

Орієнтація на різнобічний розвиток особистості школяра, його здібностей і таланту сьогодні виступає пріоритетним напрямом навчально-виховного процесу. Для цього конче необхідно поєднувати діяльність учня на уроках та в позаурочний час.

У сучасних умовах роль позаурочної діяльності зростає, оскільки участь у ній дає змогу учневі поглибити знання, розвинути здібності, доцільно й розумно заповнити вільний час. Позаурочна діяльність володіє потужним потенціалом розвитку креативності школярів, дає їм змогу навчитися самостійно здобувати необхідні знання та творчо їх використовувати.

Організатором позаурочної діяльності школярів є педагог, до обов'язків якого входить не лише навчання і виховання підростаючого покоління, а й підготовка його до праці, розвиток інтересу до навчального предмета, зокрема до фізико-математичних дисциплін. Для цього вчитель має не лише добре знати свій предмет, вміти доступно викласти зміст шкільного курсу з фізико-математичних дисциплін, а й усебічно сприяти учням у набутті навичок самостійної роботи не лише над програмовим матеріалом, а й тим, який виходить за його межі.

У зв'язку з цим актуалізуються вимоги до підвищення ефективності підготовки майбутнього вчителя, який володів би не лише професійними вміннями проведення уроків, а й міг забезпечувати розвиток творчого потенціалу учнів у процесі здійснення позаурочної, зокрема гурткової діяльності.

Теоретико-методологічні засади підготовки майбутнього педагога стали предметом зацікавлень А. Алексюка [1], Є. Барбіної [3], І. Зязюна [9; 13], В. Ковальчука [7], В. Лугового [8], Н. Ничкало [9], Л. Оршанського [12], С. Сисоєвої [15], О. Янкович [19] та ін. Науковці, зокрема, вивчали структуру, функціонування і тенденції розвитку вищої педагогічної освіти

в Україні, звертали увагу на проблеми підготовки майбутніх вчителів природничо-математичного циклу тощо. Натомість О. Глузман [6], О. Пехота [13], Л. Хомич [18] та інші здійснили ґрунтовні історико-педагогічні та порівняльно-педагогічні дослідження вищої педагогічної освіти.

Сучасні науковці (Н. Білоусова [4], Є. Рапацевич [14], М. Фіцула [17] та ін.) чимало приділяють уваги дослідженню характерних особливостей позаурочної навчальної діяльності. Зміст, форми, методи й засоби позаурочної роботи з математики знайшли висвітлення у працях М. Гельфанда [5], Л. Орел [10], В. Павловича [5], З. Слєпкань [16] та ін.

Проте аналіз літератури з цієї теми та вивчення досвіду організації позаурочної роботи показали, що недостатньо розв'язаними залишаються питання, пов'язані з підготовкою майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації та управління гуртковою роботою у закладах освіти.

Відтак *метою статті* стало обґрунтування моделі формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації і здійснення гурткової роботи у закладах освіти.

Підготовку майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до здійснення гурткової роботи у закладах освіти ми розглядаємо як спеціально організовану систему зі структурними компонентами, спрямовану на досягнення певної мети.

Структурними компонентами підготовки майбутнього педагога до організації і здійснення гурткової роботи з фізики/математики є мета, принципи, зміст, педагогічний інструментарій і результат цього процесу.

Вихідним пунктом будь-якої методичної системи є *мета*. Метою нашої дослідницької роботи стало формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи в закладах освіти.

Визначальними положеннями, які поєднують теорію і практику, є принципи навчання як керівні положення щодо реалізації знань про мету, сутність, зміст і структуру навчання на практиці. У процесі підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи в закладах освіти доцільним є управління низкою таких принципів. Як зазначає В. Ортинський, центральним, системоутворювальним принципом на основі сучасної концепції навчання є принцип розвивального й виховного навчання, який тісно пов'язаний насамперед з принципом соціокультурної та природної зумовленості навчання, а для професійної освіти – з принципом фундаментальності й професійної спрямованості.

Решта принципів – похідні від цих провідних, конкретизують їх, розкривають умови їхнього втілення [11, с. 176].

Отже, у процесі формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи в закладах освіти варто керуватися такими принципами навчання:

– розвиваючого й виховного навчання, який пов'язує воєдино виховання, навчання і розвиток, забезпечуючи тим самим формування різнобічно розвиненої особистості. Змістом принципу є регулювання зв'язку й

взаємодії між оволодінням знаннями, способами діяльності й розвитком, між описово-фактологічним і оцінно-аналітичним аспектами навчання, між долученням до цінностей соціуму, адаптацією його в суспільство й індивідуалізацією, збереженням і розвитком унікальності, неповторності особистості [11, с. 177]. Дотримання цього принципу дасть змогу сформувати у студентів готовність реалізовувати розвивальну, навчальну, виховну функцію діяльності гуртка, здійснювати соціалізацію учнів тощо;

- фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, який спрямований на забезпечення фундаментальності й технологічності у процесі підготовки та в результатах навчання. Цей принцип забезпечує широкую ерудицію студентів, знання з різних галузей наук, а також вміння здійснювати навчальну діяльність не лише на уроках, а й поза ними;

- соціокультурної відповідності, який забезпечує відповідність і спрямованість змісту освіти змістові культури, основам наук, техніки й виробництва, досвідів практичної діяльності тощо. Відтак відбувається підготовка майбутнього вчителя до формування загальної культури особистості гуртківця;

- науковості та зв'язку теорії з практикою, який передбачає сучасне, доступне трактування знань, які охоплюють і історію науки, і сучасну теорію, і наукові прогнози. При цьому важливо, аби вивчені теоретичні положення реалізовувалися на практиці, були доведені до стадії операцій, процедур, технологій. Дотримання принципу передбачає засвоєння учнями педагогічної теорії, знань з методики викладання фізики/математики, а також формування на цій основі вмінь планувати, організовувати, здійснювати та контролювати гурткову роботу в закладах освіти;

- систематичності й послідовності, передбачає не лише логічний та послідовний виклад матеріалу, а й системність такого викладу, коли з окремих теорій, елементів знання, досвіду складається картина світу. Його реалізація у процесі підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи передбачає засвоєння інформації дисциплін соціально-гуманітарного, фундаментального та професійно-практичного блоків і на цій основі формування цілісного уявлення про гурткову роботу та методику її організації.

В. Ортинський серед дидактичних принципів виділяє також ті, які відображають внутрішні умови продуктивного оволодіння знаннями:

- свідомості й активності тих, кого навчають;
- наочності (комплексності);
- доступності, міцності;
- створення позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання [11, с. 179].

Засвоєння знань, формування умінь та навичок у студента неможливе без цілеспрямованих зусиль для досягнення результату. При цьому важливо, щоб студент включався не лише в пізнавальну, а й перетворювальну діяльність, що є запорукою його розвитку. Так коротко можна визначити

сутність першого з названих принципів. Готуючись до організації гурткової роботи, важливо, щоб майбутній педагог виявляв активність у засвоєнні нових знань, опануванні різними формами позаурочної діяльності тощо.

Принцип наочності передбачає не лише застосування наочних образів для спрощення процесу пізнання, а й для переходу від абстрактного до чуттєвого пізнання, що забезпечується різними видами наочності. Так, у процесі підготовки майбутніх педагогів до організації гурткової роботи важливо використовувати не лише образотворчу наочність чи реальні моделі, а й схеми, таблиці, символи, графіки тощо.

Принцип доступності вимагає певного рівня труднощів, за якого студент працює на межі своїх можливостей. Наявність пізнавальних труднощів стимулює студента пізнавати нову інформацію і водночас забезпечує його розвиток. Зрозуміло, що інформація про організацію гурткової роботи в закладах освіти має бути доступною для студента, при цьому варто ставити йому пізнавальні завдання такого рівня, щоб він мав змогу вийти за межі простої репродукції. Наприклад, на основі відомої інформації скласти конспект заняття гуртка, підібрати систему творчих завдань для занять гуртка тощо.

Принцип міцності передбачає актуалізацію опорних знань і застосування вивченої інформації на практиці за шаблоном та в змінених умовах.

Для формування готовності майбутнього вчителя до організації гурткової роботи важливо також дотримуватися принципу позитивної мотивації й сприятливого емоційного клімату навчання. Адже стимулювання внутрішніх мотивів навчання (інтересів, потреб тощо) забезпечує глибоке й міцне засвоєння знань, а також сформованість вмінь і навичок. Варто зазначити, що інформація щодо організації гурткової роботи, зазвичай, є цікавою для студентів, а отже, уже сам її зміст мотивує до його засвоєння.

Важливим у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя вважаємо також принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання. Цей принцип дає змогу раціонально застосовувати індивідуалізацію навчання, уникаючи усередненого підходу колективних форм. Проте оскільки при здійсненні гурткової роботи педагог має вміти раціонально поєднувати ці дві форми організації навчальної діяльності учнів, педагогічно доцільно у процесі підготовки студентів надавати їм взірці такого поєднання.

Мета підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи у закладах освіти безпосередньо пов'язана із змістом такої підготовки, як науково обґрунтована система дидактичного та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх рівнів. Зміст підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до організації гурткової роботи у закладах освіти – це система спеціальних, психолого-педагогічних та методичних знань, умінь і навичок, спрямованих на організацію ефективного процесу організації гурткової роботи у закладах освіти. Цей процес містить зміст роботи фізико-математичного чи

технічного гуртка, зміст тих навчальних дисциплін, які має опанувати майбутній педагог для забезпечення роботи фізико-математичного гуртка.

Зважаючи на актуальність позаурочної діяльності в сучасних умовах, необхідність забезпечити вільний час підростаючого покоління цікавими й корисними заняттями, розвиток здібностей і обдарувань школярів, переконані в необхідності більш ретельної підготовки майбутніх педагогів до організації та здійснення гурткової роботи. Для цього ми пропонуємо внести до навчальних планів підготовки вчителів фізико-математичних дисциплін спецкурс “Гурткова робота з фізико-математичних дисциплін у закладах освіти”.

Основним завданням курсу є теоретико-практична, а також науково-дослідницька підготовка майбутніх педагогів.

Теоретична підготовка передбачає лекційні заняття, які умовно можна поділити на кілька блоків:

1) блок фізико-математичної та загальнотехнічної підготовки. Він передбачає вивчення тих розділів математики й фізики, які не входять до традиційних програм загальноосвітніх шкіл;

2) блок методичної підготовки, який включає лекції, присвячені розгляду особливостей організації гурткової роботи, а також викладанню тем, які не входять до шкільної програми;

3) блок психолого-педагогічної підготовки, який охоплює цикл лекцій, зміст яких становлять індивідуально-психологічні особливості учнів 5–11 класів, педагогічні умови, які забезпечують ефективність поглибленої фізико-математичної та загальнотехнічної підготовки, психологічний зміст поняття “задача” та особливості навчання розв’язуванню задач тощо.

Практична підготовка охоплює семінарські та практичні заняття, а також виробничу практику в закладах освіти. Ці форми роботи покликані сформувати у студентів уміння прогнозувати зміст освіти, який необхідно реалізувати засобами гурткової роботи, планувати навчально-виховну роботу, обирати форми гурткової роботи, виготовляти наочні посібники, оцінювати діяльність учнів, підбирати навчальний матеріал для конкретного заняття, складати розгорнутий конспект тощо.

Науково-дослідницька підготовка може організовуватися шляхом підготовки доповідей, рефератів, комп’ютерних презентацій, курсових і дипломних робіт, що дає змогу здійснити ґрунтовну розробку однієї з тем та апробувати її під час проходження педагогічної практики.

Важливим компонентом підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до позаурочної діяльності у закладах освіти є педагогічний інструментарій, за допомогою якого здійснюється взаємодія суб’єктів навчального процесу з урахуванням мети системи. Взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу здійснюється за допомогою форм, методів і засобів навчання.

Форма організації навчання – певна структурно-організаційна та управлінська конструкція навчального заняття залежно від його дидактич-

них цілей, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання. Форми організації навчання мають упорядкувати навчальний процес. Їхньою провідною ознакою для класифікації є дидактичні цілі. Водночас кожна організаційна форма навчання може мати кілька дидактичних цілей.

У дидактичному процесі ВНЗ найчастіше виокремлюють чотири групи організаційних форм:

- навчальні заняття (лекція, семінар, лабораторне заняття, практичне заняття, індивідуальне заняття, навчальна конференція, консультація, навчальна гра та ін.);
- практичну підготовку;
- самостійну роботу;
- контрольні заходи, кожен з яких можна ефективно використати у процесі підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи у закладах освіти.

Зокрема, завдяки лекції студенти мають змогу ознайомитися із новим матеріалом, важкодоступним для студентів. На лекціях лектор має змогу здійснити методичне пояснення складних для самостійного опрацювання студентами тем. Оскільки більшість посібників, присвячених висвітленню позаурочної роботи з фізико-математичних дисциплін, видано кілька десятиліть тому, у них подаються іноді суперечливі й розбіжні з досягненнями сучасної методичної науки трактування, концепції. Завдяки лекції можна подати об'єктивну оцінку таких різних підходів та інтерпретацій. При цьому важливо використовувати різні типи лекцій, які за змістом навчання поділяють на вступні, оглядові, тематичні, підсумкові, настановчі, а за способом виголошення – на монологічні, інформаційні, інформаційно-проблемні, проблемні, лекції-консультації, комбіновані, враховуючи при цьому складність змісту, структури матеріалу, попередньої підготовки слухачів тощо.

Різні типи семінарів (семінар – розгорнута бесіда, семінар-доповідь, семінар – розв'язування педагогічних задач, семінар-диспут, семінар – рольова гра тощо) дають змогу не лише закріпити, поглибити й конкретизувати знання, набуті у процесі лекції, а й сформувати необхідні навички, наприклад, засобами рольової гри.

Під час підготовки студентів до організації гурткової роботи доцільно проводити у закладах освіти під час безпосередньої роботи гуртка лабораторні роботи. Їх змістом може бути: ознайомлення студентів з організацією гурткової роботи, веденням документації тощо; вивчення роботи керівників гуртків (відвідування гурткових занять); планування роботи гуртка; написання конспектів гурткових занять, організація самостійної роботи студентів з гуртківцями; проведення пробних занять гуртка із використанням різних форм і методів роботи тощо.

Практична підготовка передбачає виконання студентом під час проходження педагогічної практики обов'язків керівника гуртка, що дає змогу сформувати в них професійні навички, а також практичні уміння, необхідні для виконання поставлених перед ними завдань.

До організаційних форм самостійної роботи належить робота з друкованими джерелами (підручниками, навчальними посібниками, інструкціями, настановами тощо), самостійне вправляння, самостійне вивчення певних питань, участь у роботі гуртків, експериментально-дослідницька робота, самостійний перегляд телепередач, тематичних кінофільмів, прослуховування радіопередач тощо. Мета самостійної роботи студентів – самостійне вивчення, закріплення й поглиблення раніше здобутих і нових знань, набування практичних навичок і умінь. Оскільки питанням гурткової роботи у змісті підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін відводиться незначне місце, роль самостійної роботи студентів значно зростає. Вони самостійно мають змогу ознайомитися з науково-методичною літературою з теми, взяти участь у позааудиторній, зокрема гуртковій роботі, на основі методичної літератури, кінофільмів, радіопередач ознайомитися з передовим педагогічним досвідом щодо організації роботи гуртка тощо.

До організаційних форм контрольних заходів належать іспити (заліки), модульний контроль, контрольні роботи, захист кваліфікаційних робіт тощо. Контроль засвоєних студентами знань, умінь та навичок організації і здійснення гурткової роботи конче необхідний, адже забезпечує систематичну роботу студента, мотивує опановувати навчальний матеріал оперативно й ретельно.

Очевидно, що в процесі підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до організації і проведення гурткової роботи важливим є поєднання усіх зазначених організаційних форм навчання.

Методи навчання – це способи взаємопов'язаної діяльності викладача та студента, за якої студенти засвоюють знання, вміння та навички, розвивають особистісні якості і здібності, формують науковий світогляд і досягають необхідної професійної підготовки. Важливою проблемою сучасної дидактики є класифікація методів навчання.

Зокрема, Ю. Бабанським [2] розроблена ґрунтовна класифікація методів навчання, в основі якої компоненти діяльності: організаційно-дієвий, стимулювальний і контрольний-оцінний. Відтак цілісний підхід до діяльності передбачає існування великих груп методів навчання, які автор визначає так:

а) методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, до яких належать методи організації і здійснення чуттєвого сприймання навчальної інформації (перцептивні методи), методи організації і здійснення мисленнєвої діяльності (логічні методи), методи репродуктивного й пошукового характеру (гностичні методи), методи керованої і самокерованої навчально-практичної діяльності (методи управління в навчанні);

б) методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, які охоплюють методи формування інтересу до навчання і методи розвитку почуття обов'язку й відповідальності у навчанні;

в) методи контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності, які включають методи усного, письмового й лабораторно-практичного контролю і самоконтролю.

Завдяки першій групі методів забезпечується процес опосередкування особистістю навчальної інформації. Завдяки другій – забезпечуються важливі функції регулювання навчальної діяльності, її пізнавальної, вольової та емоційної активізації. Третя група методів забезпечує функції контролю і самоконтролю у процесі навчання.

Відтак очевидно, що застосування цих методів дає змогу забезпечити студентам пізнання необхідної для організації гурткової роботи інформації, формування відповідної мотивації, а також сприяє формуванню практичних умінь та навичок.

Допоміжними засобами, які підвищують ефективність підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи у закладах освіти, є зміст навчальних дисциплін, навчально-методичне забезпечення, а також матеріально-технічна база ВНЗ. При цьому важливо застосовувати як традиційні наочні засоби навчання фізико-математичних дисциплін, у тому числі ТЗН, так і інноваційні, серед яких важливу роль відведено комп'ютеру.

Реалізація системи професійно-практичної підготовки майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації і здійснення гурткової роботи у закладах освіти дає змогу забезпечити студентів максимумом знань, умінь і навичок, у тому числі й для створення необхідної матеріальної бази (кабінетів, наочності тощо) та її застосування у процесі роботи гуртка.

Результат як структурний компонент системи є синтезом мети підготовки майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін до гурткової роботи у закладах освіти, специфічних властивостей цієї системи як об'єкта, педагогічного інструментарію, функціональних впливів суб'єктів цього процесу, організаційно-педагогічних умов, а також процесу самої підготовки, який поєднує усі ці компоненти.

Висновки. Отже, нами запропонована модель формування готовності майбутнього вчителя фізико-математичних дисциплін до організації роботи гуртка в закладах освіти. Результатом її реалізації має стати сформованість у майбутніх педагогів певних компетенцій, які дадуть змогу їм ефективно організовувати та керувати гуртковою роботою школярів з фізико-математичних дисциплін.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія: підручник для студ., асп. та мол. викл. вузів / А. М. Алексюк ; Міжнародний фонд "Відродження". – Київ : Либідь, 1998. – 558 с.
2. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – Москва : Просвещение, 1985. – 208 с.
3. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Єлизавета Сергіївна Барбіна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1998. – 36 с.
4. Білоусова Н. В. Позаурочна виховна діяльність як умова активізації самовдосконалення молодших підлітків / Н. В. Білоусова // Наукові записки НДУ імені М. Голя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 3. – С. 87–91.

5. Гельфанд М. Б. Внеклассная работа по математике в восьмилетней школе / М. Б. Гельфанд, В. С. Павлович. – Москва : Просвещение, 1965. – 208 с.
6. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университета: теория и опыт исследования : монографія / А. В. Глузман. – Київ : Поисково-издательское агентство, 1998. – 252 с.
7. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ковальчук Володимир Юльянович. – Київ, 2005. – 406 с.
8. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / В. І. Луговий ; за ред. акад. О. Г. Мороза. – Київ : МАУП, 1994. – 196 с.
9. Андрущенко В. П. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало та ін. ; за ред. В. Г. Кременя. – Київ : Наук. думка, 2003. – 852 с.
10. Орел Л. О. Позакласна робота з математики як засіб розвитку математичних здібностей молодших школярів / Л. О. Орел // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 24. – С. 254–257.
11. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ортинський – Київ : Центр навчальної літератури, 2009. – 472 с.
12. Оршанський Л. В. Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання : монографія / Л. В. Оршанський. – Дрогобич : Швидкодрук, 2008. – 278 с.
13. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехоти. – Київ : К. А. С. К, 2003. – 240 с.
14. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.
15. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва ; АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти. – Київ : Поліграф книга, 1996. – 406 с.
16. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник / З. І. Слєпкань. – Київ : Вища школа, 2006. – 582 с.
17. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищ. педагог. закл. осв. / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2002. – 528 с.
18. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Хомич. – Київ, 1999. – 42 с.
19. Янкович О. І. Проблема підготовки учителів природничо-математичного циклу в системі вищої педагогічної освіти України (1945–1994 рр.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 “Теорія та історія педагогіки” / О. І. Янкович. – Київ, 1995. – 24 с.

Стаття надійшла до редакції 26.08.2014.

Салань Н. В. Модель формирования готовности будущего учителя физико-математических дисциплин к организации кружковой работы в учреждениях образования

Статья посвящена обоснованию модели формирования готовности будущего учителя физико-математических дисциплин к организации и осуществлению кружковой работы в учреждениях образования. Установлено, что подготовка будущих учителей физико-математических дисциплин к осуществлению кружковой работы в учреждениях образования – это специально организованная система со структурными компонентами (цель, принципы, содержание, педагогический инструментарий и результат этого процесса), направленная на достижение определенной цели. Охарактеризован каждый из структурных компонентов модели формирования готовности будущего учителя физико-математических дисциплин к организации и осуществлению кружковой работы в учреждениях образования.

Ключевые слова: *готовность будущего учителя к организации кружковой работы, подготовка будущего учителя, кружковая работа.*

Salan N. The Model of Future Teachers` of Physical and Mathematical Sciences Training to the Circle Work in the Educational Institutions

The article is devoted to the justification of the model of future teacher's of physical and mathematical sciences readiness to the organization and implementation of a circle work in the educational institutions. It is determined in it that the preparation of future teachers of physical and mathematical sciences to the circle work is a specially organized system of structural components aimed to achieving a particular goal. The characteristic of each structural component of this model (purpose, principles (of a developmental and educational training, fundamental education and its professional orientation, socio-cultural conformity, communication of theory and practice, regularity and consistency, consciousness and activity of the trainees, visibility (complexity), accessibility, durability, creating positive motivation and positive emotional climate during the studies), contents, forms (training sessions, practical training, self-study, control measures), methods (organization and implementation of the training and learning activities, stimulating and motivating of the teaching and learning activities, control and self-control of the effectiveness of the teaching and learning activities), means (contents of these courses, educational software, logistics at the university), the result (formation of future teachers of certain competencies that will enable them to organize and manage the circle work of students of physical and mathematical sciences effectively)) is also given.

The formed must become the result of realization for the future teachers of certain jurisdictions, which will enable to them effectively to organize and manage work of group of schoolboys from fiziko-matematichnikh disciplines

Key words: *future teachers' readiness to the circle work, preparing of the future teachers, circle work.*

ПОНЯТТЯ “СПОРТ” ЯК СИСТЕМОТВІРНИЙ ЕЛЕМЕНТ ВНУТРІШНЬОЇ СТРУКТУРИ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ

У статті розглянуто спорт у контексті формування ціннісних орієнтацій майбутніх тренерів-викладачів. Вказано, що формування ціннісних орієнтацій – найважливіший системотвірний елемент внутрішньої структури особистості. Вони виникають при цьому як рефлексія над цінностями, дають змогу відокремити значуще, істотне для людини від незначущого, несуттєвого.

Ключові слова: спорт, цінність, ціннісна орієнтація, майбутні тренери-викладачі.

Спорт як важливий соціальний феномен проникає через усі рівні сучасного соціуму, впливаючи на основні сфери життєдіяльності суспільства. Він діє на національні відносини, ділове життя, суспільне становище; формує моду, етичні цінності, спосіб життя людей.

Соціологічні опитування населення, особливо молоді, яка займається спортом, виявили, що спорт формує первинне уявлення про життя й світ. Саме у спорті найяскравіше виявляються такі важливі для сучасного суспільства цінності, як рівність шансів на успіх, його досягнення, прагнення бути першим, перемогти не лише суперника, а й самого себе. Чільне місце серед умов формування ціннісних орієнтацій майбутніх тренерів-викладачів посідає цілісність елементів внутрішньої структурної системи особистості.

Великий внесок у становлення та вивчення спорту в тому вигляді, в якому він існує сьогодні, зробили дослідники Х. Айхберг, В. Брем, М. Гнедингер, К. Каше, Х. Ленк, Х. Й. Лібер, Х. Рерс, Ригауэр та ін.

Вітчизняні науковці: М. А. Арвисто [1], Л. М. Архангельський [2], В. В. Водзинська [5], А. І. Донцов [6], А. Г. Здравомислов [7], А. В. Кир'якова [8], Д. А. Леонтьєв [9], В. Т. Лисовський [10], Ю. Р. Саарнійт [16], М. Х. Тітма [17], В. П. Тугарінов [18], В. А. Ядов [20] та ін., – незважаючи на деякі відмінності, розглядають ціннісні орієнтації як систему ідеалів, ціннісних уявлень і установок вищого диспозиційного рівня саморегуляції особи, що так або інакше визначають короткочасну й довготривалу програми поведінки та діяльності людини у світі, що оточує її, як найважливіші центральні психічні утворення особистості, які ініціюють її активність, спрямованість, волю.

У потоці публікацій і дисертаційних робіт з проблем цінностей і ціннісних орієнтацій своє гідне місце посідають дослідження їх у сфері фізичної культури і спорту В. К. Бальсевича [3], М. Я. Віленського [4], О. А. Мільштейна і К. А. Кулінковича [16], Л. І. Лубишевої [11], В. І. Столярова [17] та ін.

Мета статті – охарактеризувати спорт у контексті формування ціннісних орієнтацій майбутніх тренерів-викладачів.

Основні поняття, які характеризують спорт у контексті формування ціннісних орієнтацій майбутніх тренерів-викладачів, – “спорт”, “цінність”, “ціннісна орієнтація”, “тренер-викладач”.

Спорт – це комплекс соціальних явищ, що складаються на основі спортивних змагань, спеціальна підготовка до них, специфічні міжособистісні стосунки й поведінкові норми, що складаються в процесі цієї підготовки та участі в змаганнях, спеціальні соціальні інститути (клуби, школи тощо) й організації, що пропагують спортивне суперництво, підготовкою до нього.

Спорт як соціальне явище неможливо зрозуміти як просте пристосування до матеріальних умов життя. На відміну від праці, як слушно зазначив Хосе Ортега-і-Гассет, спорт є безцільне зусилля [19]. Зрозуміло, це не означає, що всередині спорту немає цілей як “поштовхів” до нових досягнень. Більше того, усе життя є спорт.

Спорт, на думку М. Ю. Мазова, є культурним простором, який виступає своєрідним синтезом внутрішнього й зовнішнього світу людини, її етичних і естетичних уявлень і діяльності, що формує специфічний тип людини [12]. Спортивна поведінка взаємопов’язана з усіма компонентами культурного простору.

Спортивний простір сучасного суспільства – це своєрідна системна цілісність: умова формування й розвитку специфічних рис і якостей людини. У межах спортивного простору здійснюються засвоєння та трансляція суб’єктом гуманістичних, етнічних і інших цінностей. Підхід до дослідження цінності як регулятора поведінки людини є в цьому плані особливо актуальним, оскільки в людині цінності виступають системою координат, картою її природного й соціального світу, з якою вона співвідносить свою поведінку та діяльність загалом.

Цінності – соціальні явища, які соціальний суб’єкт (індивід, соціальна група або суспільство в цілому) оцінює позитивно, розглядає як значущі, важливі, корисні, привабливі, а тому підтримує, зберігає та передає з покоління в покоління.

Ціннісні орієнтації – це елементи мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок як цілей або мотивів конкретної діяльності. Ціннісні орієнтації особистості формуються під впливом панівної в суспільстві системи цінностей, яка змінюється з розвитком історії.

Освіта – один з вирішальних чинників, що визначають соціальну ефективність суспільства, його оновлення, прогрес. Освіта повинна допомогти людям усвідомити себе, набути сенсу свого життя, правильно вибрати індивідуальну програму діяльності, навчити їх захищати свою гідність і свободу.

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури та власного досвіду ми з’ясували, що особливості організації професійної підготовки майбутнього тренера-викладача полягають у тому, що формування

змісту, підбір методів, форм та засобів підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності повинні враховувати певні вимоги. Нами визначено такі: системний підхід до організації навчального процесу; професійна спрямованість дисциплін; відповідність змісту мети завданням професійної підготовки майбутнього тренера-викладача; відповідність матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності майбутнього тренера-викладача згідно із соціально-економічним розвитком суспільства; раціональний добір дисциплін відповідно до професійної діяльності майбутнього тренера-викладача.

З метою вивчення сучасного стану підготовки майбутнього тренера-викладача до професійної діяльності нами було проведено дослідження студентів вищих навчальних закладів України за спеціально розробленою анкету. У дослідженні взяли участь 444 студенти вищих навчальних закладів, зокрема 48 студентів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (ВДПУ імені Михайла Коцюбинського), 51 студент Волинського національного університету імені Лесі Українки (ВНУ імені Лесі Українки), 49 студентів Донецького державного інституту здоров'я, фізичного виховання і спорту (ДДІЗФВіС), 37 студентів Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту (ДДІФКіС), 50 студентів Запорізького національного університету (ЗНУ), 46 студентів Кримського факультету фізичної культури спорту та туризму Запорізького національного університету (Кримський факультет "ЗНУ"), 43 студенти Львівського державного університету фізичної культури (ЛДУФК), 43 студенти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (ЛНУ імені Тараса Шевченка), 77 студентів Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (НПУ імені М. П. Драгоманова).

На перше запитання анкети "Чи володієте Ви вміннями застосовувати комплекс методів і засобів для формування у спортсменів навичок дотримання особистої гігієни, профілактики й контролю за станом свого організму?" студенти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського відповіли таким чином: "так, володію такими вміннями" – 43,75%, "володію такими вміннями, але недостатньо" – 37,5%, "ні, не володію такими вміннями" – 10,42%, "важко відповісти" – 8,33%.

Студенти ВНУ імені Лесі Українки відповіли таким чином: "так, володію такими вміннями" – 58,82%, "володію такими вміннями, але недостатньо" – 19,61%, "ні, не володію такими вміннями" – 7,84%, "важко відповісти" – 13,73%.

Студенти ДДІЗФВіС дали такі відповіді: "так, володію такими вміннями" – 46,94%, "володію такими вміннями, але недостатньо" – 44,9%, "ні, не володію такими вміннями" – 2,04%, "важко відповісти" – 6,12%.

Майже так само відповіли студенти ДДІФКіС: "так, володію такими вміннями" – 56,76%, "володію такими вміннями, але недостатньо" – 27%, "ні, не володію такими вміннями" – 8,11%, "важко відповісти" – 8,11%.

Представники ЗНУ відповіли так: “так, володію такими вміннями” – 30%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 44%, “ні, не володію такими вміннями” – 10%, “важко відповісти” – 16%.

Студенти Кримського факультету “ЗНУ” відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 23,91%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 58,7%, “ні, не володію такими вміннями” – 8,7%, “важко відповісти” – 8,7%.

Відповіді студентів ЛДУФК були такі: “так, володію такими вміннями” – 53,49%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 39,53%, “важко відповісти” – 6,98%.

Студенти ЛНУ імені Тараса Шевченка відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 27,91%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 55,81% “ні, не володію такими вміннями” – 9,3%, “важко відповісти” – 6,98%.

Нарешті, студенти НПУ імені М. П. Драгоманова відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 37,66%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 40,26%, “ні, не володію такими вміннями” – 9,09%, “важко відповісти” – 12,99% (рис. 1).

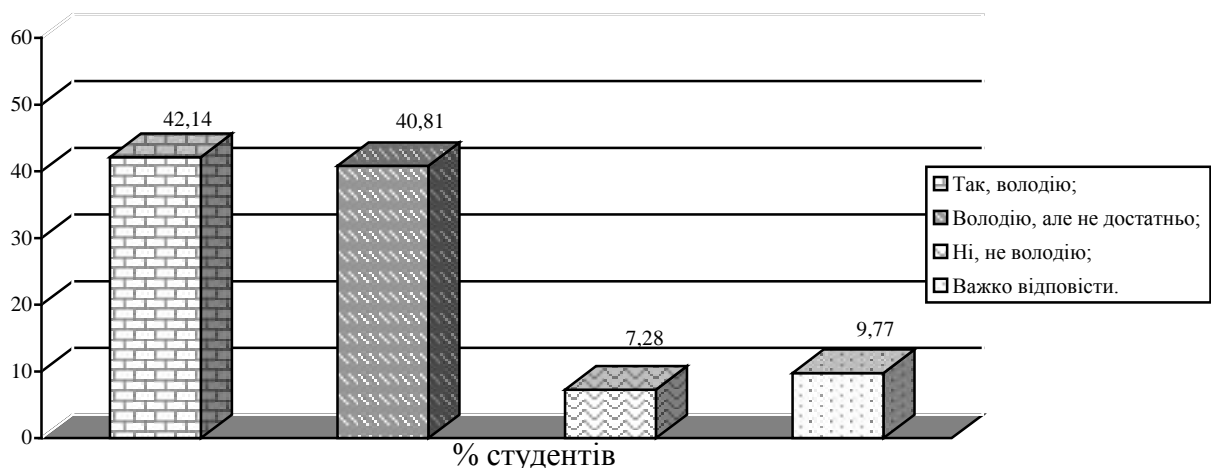


Рис. 1. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння вміннями застосовувати комплекс методів і засобів для формування в спортсменів навичок дотримання особистої гігієни, профілактики й контролю за станом свого організму, %

На друге запитання анкети “Чи володієте Ви вміннями застосовувати комплекс методів і засобів для формування у спортсменів навичок дотримання особистої гігієни, профілактики й контролю за станом свого організму?” студенти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 29,17%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 56,25%, “ні, не володію такими вміннями” – 4,17%, “важко відповісти” – 10,42%.

Студенти ВНУ імені Лесі Українки відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 52,94%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 33,33%, “ні, не володію такими вміннями” – 7,84%, “важко відповісти” – 5,88%.

Аналіз відповідей студентів ДДІЗФВіС виглядав так: “так, володію такими вміннями” – 51,02%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 40,82%, “ні, не володію такими вміннями” – 4,08%, “важко відповісти” – 4,08%.

Цікавими були відповіді студентів ДДІФКіС: “так, володію такими вміннями” – 54,05%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 32,4%, “ні, не володію такими вміннями” – 5,41%, “важко відповісти” – 8,11%.

Трохи іншу думку висловлювали студенти ЗНУ: “так, володію такими вміннями” – 16%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 58%, “ні, не володію такими вміннями” – 20%, “важко відповісти” – 6%.

Думка студентів Кримського факультету “ЗНУ” була такою: “так, володію такими вміннями” – 45,65%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 41,3%, “ні, не володію такими вміннями” – 13,04%.

Студенти ЛДУФК відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 41,86%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 48,84%, “ні, не володію такими вміннями” – 2,33%, “важко відповісти” – 6,98%.

Студенти ЛНУ імені Тараса Шевченка відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 44,19%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 48,84%, “ні, не володію такими вміннями” – 6,98%.

Студенти НПУ імені М.П. Драгоманова відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 33,77%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 48,05%, “ні, не володію такими вміннями” – 6,49%, “важко відповісти” – 11,69% (рис. 2).

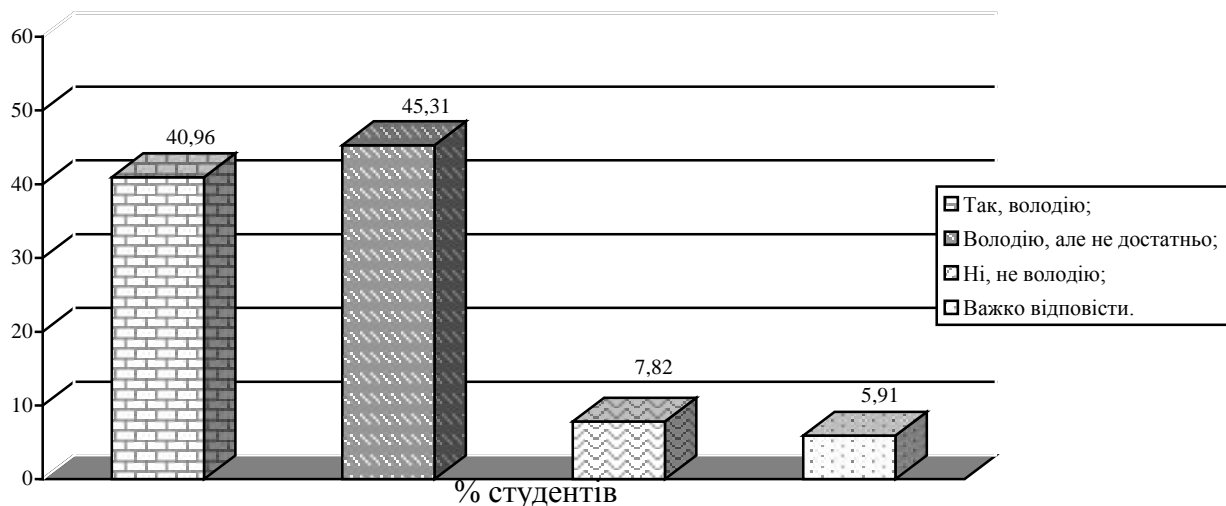


Рис. 2. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння ними педагогічними вміннями та прийомами створення сприятливої атмосфери спілкування на навчально-тренувальних заняттях, %

На третє запитання “Чи володієте Ви вміннями виконувати функції судді з виду спорту?”, студенти ВДПУ імені Михайла Коцюбинського відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 64,58%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 20,83%, “ні, не володію такими вміннями” – 10,42%, “важко відповісти” – 4,17%.

Студенти ВНУ імені Лесі Українки відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 39,22%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 25,49%, “ні, не володію такими вміннями” – 21,52%, “важко відповісти” – 13,73%.

Відповіді студентів ДДІЗФВіС були такі: “так, володію такими вміннями” – відповіли 59,18%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 16,33%, “ні, не володію такими вміннями” – 22,45%, “важко відповісти” – 2,04%.

Представники ДДІФКіС відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 37,84%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 32,4%, “ні, не володію такими вміннями” – 8,11%, “важко відповісти” – 21,6%.

Студенти ЗНУ відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 26%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 46%, “ні, не володію такими вміннями” – 16%, “важко відповісти” – 12%.

Студенти Кримського факультету “ЗНУ” відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 39,13%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 36,96%, “ні, не володію такими вміннями” – 15,22%, “важко відповісти” – 8,7%.

Студенти ЛДУФК відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 72,09%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 18,06%, “ні, не володію такими вміннями” – 4,65%, “важко відповісти” – 4,65%.

Студенти Львівщини (ЛНУ імені Тараса Шевченка) відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 46,51%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 39,53%, “ні, не володію такими вміннями” – 4,65%, “важко відповісти” – 9,3%.

Студенти НПУ імені М. П. Драгоманова відповіли таким чином: “так, володію такими вміннями” – 33,77%, “володію такими вміннями, але недостатньо” – 48,05%, “ні, не володію такими вміннями” – 6,49%, “важко відповісти” – 11,69% (рис. 3).

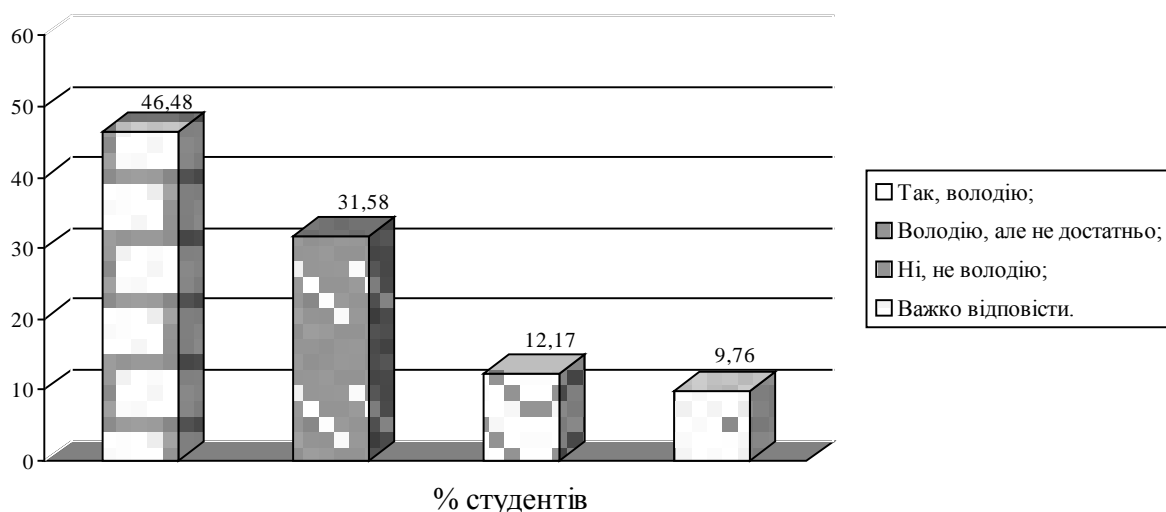


Рис. 3. Розподіл студентів, опитаних щодо володіння ними вміннями виконувати функції судді з виду спорту, %

Висновки. Таким чином, проблема спорту в контексті формування ціннісних орієнтацій майбутніх тренерів-викладачів є актуальною в сучасний період. Проблема ціннісних орієнтацій суб'єкта розроблена недостатньо, отже, існують суперечливі тлумачення, розмиті методологічні установки про ціннісну значущість різних соціальних феноменів, що повною мірою стосується й спорту, як наслідок усього цього, відбувається зміщення акцентів з різних суспільно значущих проблем (у тому числі з проблеми спорту).

Список використаної літератури

1. Авристо М. А. Конкретно-социологическое исследование некоторых субъективных факторов участия в спортивной деятельности : автореф. дис. канд. – Тарту, 1972. – 17 с.
2. Архангельский Л. М. К вопросу о ценностных ориентациях личности / Л. М. Архангельский // Духовное развитие личности. – 1967. – С. 11.
3. Бальсевич В. К. Физическая культура: молодежь и современность / В. К. Бальсевич, Л. И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – № 5.
4. Виленский М. Я. Физическая культура в профессионально-ценностных ориентациях студентов и процесс их формирования: методология и теория // Теория и практика физ. культуры. – 1991. – № 11. – С. 27–30.
5. Водзинская В. В. Понятие установки, отношения и ценностной ориентации в социальной психологии // Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–50.
6. Донцов А. И. К проблеме ценностей субъекта коллективной деятельности / А. И. Донцов // Вопросы психологии. – 1979. – № 3. – С. 29.
7. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / А. Г. Здравомыслов. – Москва : Политиздат, 1986. – 224 с.
8. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей : монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
9. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной конструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 16–24.
10. Лисовский В. Т. Формирование личности современного студента (Опыт социологического исследования в высшей школе 1966–75 гг.) : дис. ... д-ра пед. наук / В. Т. Лисовский. – Ленинград, 1976.
11. 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.
12. Мазов Н. Ю. Спорт как социокультурное явление : автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 “Социальная философия” / Н. Ю. Мазов ; Бакширский гос. мед. университет. – 1999. – 301 с.
13. Мильштейн О. А. Советский олимпиец: социальный портрет / О. А. Мильштейн, К. А. Куликович – Москва : ФиС, 1979. – 144 с.
14. Ольшанский В. Б. Ценности / В. Б. Ольшанский // Психология – практике, учителям, родителям, руководителям. – 1996. – С. 94–102.
15. Поварницын А. П. Ценностные ориентации специалистов физической культуры и спорта в процессе учебы в вузе : монография / А. П. Поварницын. – Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2004. – 300 с.
16. Саарнийт Ю. Р. Проблемы социально-психологического измерения структур ценностных ориентаций : дис. ... канд. психол. наук / Ю. Р. Саарнийт. – Таллинн, 1981.
17. Титма М.Х. Жизненные ориентации как феномен сознания. – Таллинн: Институт истории АП ЭССР, 1978.

18. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Ленинград : ЛГУ, 1960. – 156 с.

19. Хосе Ортега-и-Гассет. Что такое философия / Хосе Ортега-и-Гассет. – Москва : Наука, 1991. – С. 524.

20. Ядов В. А. Междисциплинарный подход к изучению соотношения между ценностными ориентациями и наблюдаемым поведением / Ядов В. А. и др. // Доклад на VII Международной конференции в г. Варна. Личность и ее ценностные ориентации. Информационный бюллетень, 1970. – № 40.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

Сватыев А. В. Понятие “спорт” как системообразующий элемент внутренней структуры личности будущих тренеров-преподавателей

В статье рассматривается спорт в контексте формирования ценностных ориентаций будущих тренеров-преподавателей. Указывается, что формирование ценностных ориентаций – важнейший системообразующий элемент внутренней структуры личности. Они возникают при этом как рефлексия над ценностями, позволяют отделить значимое, существенное для человека от незначимого, несущественного.

Ключевые слова: спорт, ценность, ценностная ориентация, будущие тренеры-преподаватели.

Svatyev A. The Concept of “Sport” as Systemadverse Element of the Internal Structure of Personality of Future Trainers

This article discusses the sport in the context of the formation of value orientations of future trainers. The author indicates that the formation of values is the most important systemadverse element of the internal structure of personality. They arise as a reflection on the values that allow to separate meaningful, substantive to the man from neznakomka, insignificant.

The purpose of the article was to describe the sport in the context of the formation of value orientations of future trainers.

The basic concepts that characterize the sport in the context of the formation of value orientations of future trainers is there such thing as a “sport”, “value”, “values”, “trainer”.

On the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature and our own experience, we found that the peculiarities of the organization of professional preparation of future coaches lies in the fact that the formation of content, selection of methods, forms and means of training future coaches to professional activity must take into account certain requirements. We have determined: a systematic approach to the organization of the educational process; professional orientation courses; content compliance purpose the purpose of training future coaches; the conformity of the product with the trends of development of the professional activity of the future of the coach is a teacher in accordance with the socio-economic development of society; rational selection of subjects according to the professional activity of future coaches.

Key words: sports, value, value orientation, future coaches and teachers.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему професійного становлення молодого педагога в умовах трансформаційного суспільства. Розкрито особливості становлення молодого педагога в професійній діяльності та головні концептуальні підходи до трактування сутності зазначеного поняття. Окреслено головні етапи становлення молодого педагога в професійній діяльності.

Ключові слова: молодий педагог, становлення, професійне становлення, професійна діяльність.

Питання професійного становлення особистості набуває дедалі більшої значущості в сучасних умовах соціально-економічних перетворень. Розвиток системи педагогічної освіти акцентує увагу на формуванні педагога-професіонала, здатного адаптуватися до змінних умов соціуму, продуктивно реалізувати інноваційні педагогічні технології, здійснювати в професійній діяльності саморозвиток, самоосвіту, самопроектування особистості.

Слід зазначити, що видатні педагоги П. Блонський, А. Макаренко, С. Шацький, розглядаючи професійне становлення молодого вчителя, підкреслювали, що особистість педагога формується в безпосередній взаємодії із соціальним середовищем.

Також професійне становлення молодого педагога значною мірою залежить від процесу адаптації до нових умов життєдіяльності, уміння побудувати ефективні відносини з учасниками навчально-виховного процесу.

Початок трудової діяльності – найбільш важливий і відповідальний крок у професійному становленні педагога. Перші кроки педагогічної діяльності, як вважають досвідчені науковці, є головною школою особистісно-професійного виховання. Становлення молодого педагога в професійній діяльності відіграє особливу роль у процесі розвитку особистості молодого вчителя, його професійної свідомості, забезпеченні успіху в професійній діяльності. Випускник вищого педагогічного навчального закладу стає суб'єктом нової для нього професійно-педагогічної діяльності саме на початкових етапах професійного становлення, розпочинаючи практичне освоєння її функціонального змісту.

Разом з тим, Закони України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про вищу освіту”, Державна програма “Освіта (Україна ХХІ століття)”, Національна доктрина розвитку освіти, Державна програма “Вчитель” наголошують на необхідності постійного вдосконалення професійного рівня і педагогічної майстерності педагогічних працівників. У Державній програмі “Вчитель” вказано на необхідність створення системи професійно-педагогічної адаптації молодих фахівців, визначення змісту й форм роботи

органів управління освітою та навчальних закладів для забезпечення їхнього професійного становлення і зростання. Відновлення такої системи роботи з молодими вчителями, яка існувала ще у 80-х рр. ХХ ст., зумовлено, насамперед, необхідністю реалізації ідеї неперервності освіти вчителя.

Мета статті – визначити та розкрити особливості процесу становлення молодого педагога в процесі професійної діяльності.

Зважаючи на актуальність дослідження, ми ставили за мету на основі аналізу наявних публікацій, законодавчої бази, власних спостережень розкрити процес становлення молодого педагога у професійній діяльності. Виходячи із цього, для нашого дослідження слушною є думка М. Рубінштейна про те, що у вищому навчальному закладі створюється лише основа, фундамент для дозрівання вчителя. Молоді педагоги повинні набувати зрілості значною мірою в школі, де відбувається життєва самоосвіта в широкому розумінні цього слова. Учений акцентує, що молодий педагог, який закінчив навіть найдосконаліший педагогічний навчальний заклад, ніколи не може бути повністю готовим. Під час набуття власного досвіду педагогічної діяльності, живої участі в справі відбувається справжнє дозрівання й перевірка, доповнення, розгортання того, що було засвоєне в процесі навчання, тобто становлення молодого педагога [21, с. 84]. На особливу увагу заслуговують праці, у яких досліджено широкий спектр проблем професійного становлення педагога. Зокрема, питання про місце світоглядної підготовки в системі педагогічної освіти, теоретичних аспектів професійного становлення педагога так чи інакше торкаються вчені С. Бережна, Ю. Беляєв, І. Богданова, Т. Кисельова, Л. Коновалова, Н. Кузьміна, І. Підласий [3; 4; 23]. Різні аспекти професійної підготовки вчителів, проблему формування активної професійної позиції у майбутніх педагогів вивчали Г. Жиру, С. Кримський, Х. Ортега-і-Гассет, А. Сорокін, П. Фрейре, І. Чернокозов [6; 30]. Загальні та філософські проблеми становлення педагога та його професійної й соціальної адаптації розглядали С. Болсун, С. Вершловський, О. Гура, Е. Гусинський, Е. Зеєр, С. Максименко, І. Облес, Є. Пассов, В. Радул, О. Савченко, М. Сметанський, Ю. Турчанінова [5; 25].

Розвиток творчої активності в процесі професійного становлення педагога досліджували Ю. Афанасьєв, У. Клімов, Т. Кудрявцев, Н. Лавриченко, К. Левітан [1; 14]; підготовку майбутнього вчителя до інноваційної діяльності – Н. Кузьміна та П. Толочко [13; 26].

У працях В. Андрієвського, Г. Балла, А. Волинець, В. Зливкова, О. Козлової, Н. Лукашевича, В. Табачковського [2] показано роль особистості педагога й стилю його діяльності, вплив організованої дії на результативність педагогічного процесу. Слід підкреслити, що становлення майбутнього фахівця ґрунтується на його громадському та особистісному досвіді. Тому опанування професії та розвиток професійних якостей, крім засвоєння певних когнітивних схем, формування вмінь і навичок, цілісних систем предметних значень і спеціальних засобів мислення, передбачає глибокі перетворення самої структури особистості вчителя як результат набуття ним фа-

хової компетентності. Таким чином, професійне становлення молодих спеціалістів, згідно з твердженням І. Алексєєвої, – це “безперервний процес набуття особистістю професійної компетентності, яка виражається в саморозвитку та самореалізації в педагогічній діяльності” [17, с. 9].

Зазначимо, що професійне становлення педагога та його головні етапи нерозривно пов’язані з віковим розвитком і загальним становленням особистості молодого вчителя. Цінними, на наш погляд, є підходи учених до дефініції та розуміння сутності ключового поняття нашого дослідження “молодий учитель”. Учені та практики поряд із поняттям “молодий учитель”, “молодий педагог” використовують поняття “учитель-початківець”. Слід підкреслити, що в психолого-педагогічних дослідженнях наявні різні підходи як до дефініції категорії “молодий вчитель”, так і до визначення меж вікового періоду.

Зокрема, В. Радул вважає, що віковий період молодого вчителя – це головний період від 18 до 25 років. Він, на думку вченого, характеризується найбільшими змінами за наявності високих показників розвитку інтелектуальних функцій [20, с. 131]. Так, вчені Б. Дьяченко [8] та М. Сметанський [24] визначають ширші вікові межі професійного становлення молодого вчителя. Зокрема, Б. Дьяченко робить акцент на тому, що поняття вікових особливостей і вікових меж важливого значення не мають. На думку вченого, межі віку рухомі, динамічні, мінливі, пов’язані з конкретними соціальними та історичними умовами розвитку особистості. Водночас учений зауважує, що, оскільки закінчення навчання у вищому навчальному закладі та початок роботи вчителем припадають на вік 21–35 років, ці поняття можна вважати ідентичними [8, с. 91–92].

Згідно з М. Сметанським, професійне становлення молодого вчителя припадає на вік від 23–25 до 28–30 років [24, с. 28].

Таким чином, вчені співвідносять категорію “молодий педагог” із віковим періодом “молодість”. Це період життя від закінчення юності (20–23 роки) до 30 років, коли молода людина пройшла процес становлення себе в дорослому житті, але верхня межа молодості може бути більшою.

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить, що період становлення молодого педагога є головним періодом формування основних рис його характеру та інтелекту. Саме в цей період молодий педагог досягає піку й спаду багатьох психічних функцій, досягає становлення особистості.

Перш ніж перейти до розкриття етапів становлення молодого педагога, з’ясуємо підходи деяких учених у висвітленні сутності ключових понять нашого дослідження (“становлення”, “професійне становлення”).

Поняття “становлення” належить до категоріального апарату психології, соціології, філософії, педагогіки та інших галузей знань.

Зокрема, *становлення* трактують як філософську категорію, яка виражає спонтанну мінливість речей і явищ, їхній неперервний перехід, перетворення з одного на інше. Класичним представником концепції становлення вважають Геракліта, який сутність цієї категорії виразив відомою формулою “все тече, все змінюється” [27, с. 539].

Становлення – філософська категорія, яка відображає виникнення нового через знищення старого на основі постійної мінливості структур і систем матеріального світу. Становлення є виразом перетворення можливості надійсність. Специфічне гносеологічне значення категорії становлення полягає в тому, що вона дає можливість повніше розкрити механізм утворення нової властивості в її генетичному зв'язку зі старою – як рух і розв'язання суперечності між буттям і небуттям, минулим і майбутнім [28, с. 496].

Становлення є філософською категорією, яку використовують для позначення процесу набуття предметом, що виникає, якісної визначеності.

Воно являє собою єдність буття й небуття, виникнення та знищення. Категорія “становлення” виявляється як форма відображення одного з моментів об'єктивно-реального розвитку, коли нове явище вже почало існувати, але ще не набуло завершеної форми [29, с. 661–662].

Вчений С. Вершловський розглядає становлення молодого педагога як ланку в системі його неперервної освіти, органічно пов'язану з вузівським періодом і наступним організованим підвищенням його кваліфікації [22, с. 5].

Згідно з Є. Пассовим, професійне становлення особистості – це свідомо діяльність людини, котра вибрала професію вчителя. У професійному становленні особистості все залежить від ставлення до професії, від рівня особистої відповідальності за неї, за себе як працівника [19, с. 94].

Для нашого дослідження є цікавим також підхід С. Максименка. Вчений слушно акцентує на тому, що проблему професійного становлення молодих учителів доцільно розглядати не лише з боку наявних недоліків і помилок у їхній вузівській підготовці, а передусім крізь призму внутрішніх суперечностей етапу професійного становлення. Сутність професійного становлення, згідно з С. Максименком, полягає в тому, що індивід, взявши на себе професійну роль учителя, лише розпочинає освоєння функціонального змісту професійної педагогічної діяльності [16, с. 14]. Інші дослідники проблеми професійного становлення молодого педагога, зокрема Т. Чувакова, визначають його як багатовимірний феномен, який у педагогічному плані охоплює дві суттєві складові: становлення особистісне й становлення статусне (зовнішнє). Ці складники тісно взаємопов'язані: досягнення педагогом певного рівня в особистісному плані виявляється в зовнішніх діях і сприяє зростанню його кар'єри [31, с. 3].

Слід зазначити, що дослідники Е. Гусинський та Ю. Турчанінова, аналізуючи філософські проблеми становлення молодого педагога (вчителя-початківця), акцентують на тому, що відокремити розвиток від становлення нелегко, і для філософії освіти це надзвичайно суттєво. Розмірковуючи про становлення й розвиток особистості, вони розглядають здебільшого той період, коли особистість тільки формується, проте вона ще не виявилася повністю [7, с. 31]. Становлення вчителя, на думку вчених, відбувається важче, гостріше, болісніше, ніж у представників інших інтелектуальних професій. Це зумовлено тим, що педагогічна освіта не забезпечує їм гідний стартовий “майданчик” для злету в професію. Рівень психолого-пе-

дагогічної, загальнокультурної та соціальної готовності вчителя-початківця залежить тільки від нього самого, його індивідуального освітнього досвіду [7, с. 215].

На наш погляд, найбільш детально розкрив сутність поняття “професійне становлення” у психолого-педагогічних дослідженнях учений В. Орлов.

Він зазначає, що поняття “професійне становлення” дає змогу повніше розкрити механізм утворення нових рис особистості, зокрема професійних, у їхньому генетичному зв’язку з попередніми особистісними станами: студента, фахівця, як рух між минулим і майбутнім, ідеальним і реальним, буттям і небуттям [18, с. 58].

Професійне становлення фахівців різних спеціальностей та кваліфікаційних рівнів В. Орлов визначає як:

– виникнення в особистості тих професійних рис, яких у неї не було і які відповідають суттєвим вимогам професії;

– психолого-педагогічне явище, що відображає ситуацію об’єктивно-реального розвитку, коли професійні риси сформувалися, але професійна діяльність не набула завершеної форми;

– рух до розв’язання суперечності між наявними рефлексивними уявленнями, способами мислення, знаннями, вміннями й навичками професійної діяльності та відсутністю досвіду їх реалізації на практиці, між минулим досвідом особистісного розвитку (набуття знань, умінь і навичок у певній галузі, техніки виконання професійних дій) та майбутнім розвитком професійної майстерності, культури праці, між двома етапами усвідомлення власного “Я”: “Я-студент”, що оволодіває професією, і “Я-фахівець” [18, с. 58].

Водночас учений зазначає, що професійне становлення є процесом такого рівня суб’єктності, коли наслідування зразкам стає другорядним.

Значущим його результатом, серед інших складників, є усвідомлення власного професійного почерку, стилю, типу та способів професійної поведінки й діяльності [18, с. 59].

Цікавим є те, що в психолого-педагогічних дослідженнях немає чіткої визначеності й щодо етапів становлення молодого вчителя в перші роки його самостійної педагогічної діяльності. Багато дослідників виділяють стадії, рівні, етапи, які проходить фахівець у своєму професійному просуванні.

На сьогодні в науці немає загальноприйнятого поділу професійного шляху педагога на етапи або фази. Скористаємося одним з варіантів, запропонованих Є. Клімовим: оптант – фаза вибору професії; адепт – людина, що вже стала на шлях прихильності до професії й освоює її; адаптант – звикання молодого фахівця до роботи, входження в тонкощі роботи; інтернал – досвідчений працівник, який уже може самостійно й успішно справлятися з основними професійними функціями; майстер, авторитет, наставник [10]. Так, дослідник В. Орлов, порівнюючи професійне становлення з навчанням, яке обмежене певними часовими межами, зауважує, що воно немає й не може мати чітко визначеного та заздалегідь спланованого початку або кінця. Початок професійного становлення може бути зафіксований

на будь-якому етапі професійної підготовки й навіть у допрофесійний період, а закінчитися тоді, коли людина, яка одержала спеціальну підготовку, відчула себе та виявила як професіонал, або тоді, коли людина втратила бажання вдосконалювати свою професійну майстерність [18, с. 58–59].

К. Левітан виділяє три основні стадії: підготовча (довузівська) стадія, пов'язана з вибором професії; початкова (вузівська) стадія, під час якої формуються основи професійно важливих умінь і властивостей особистості вчителя; основна (післявузівська) стадія. Це період розвитку всіх сутнісних сил особистості вчителя з метою її повної реалізації в педагогічній діяльності. Саме на цьому етапі відбувається становлення особистості педагога-професіонала [15]. Дослідники Т. Кудрявцев [12], Е. Зеер виділяють чотири стадії професійного становлення особистості педагога:

1. Формування професійних намірів: усвідомлений вибір особистістю професії на основі врахування своїх індивідуально-психологічних особливостей. Становлення молодого педагога починається з формування професійних намірів, які є рівнодіючими багатьох факторів: престижу професії, потреби суспільства, впливу сім'ї, засобів інформації тощо. Важливу роль у виборі професії відіграє спрямованість особистості на певний предмет праці, яка виявляється в інтереси, захоплення.

2. Професійна підготовка: освоєння системи професійних знань, умінь і навичок, формування професійно важливих якостей особистості, схильності та інтереси до майбутньої професії. Друга стадія – це, перш за все, навчання у ВНЗ. Основними психологічними новоутвореннями на цьому етапі є професійно-педагогічна спрямованість, педагогічний хист і здібності, професійно-етичні ціннісні орієнтації, духовна зрілість, готовність до педагогічної діяльності.

3. Професіоналізація: входження (адаптація) й освоєння професії, професійне самовизначення придбання професійного досвіду, розвиток властивостей і якостей особистості, необхідних для кваліфікованого виконання професійної діяльності.

4. Майстерність: якісне, творче виконання професійної діяльності, інтеграція сформованих професійно важливих якостей особистості в індивідуальний стиль діяльності. У міру оволодіння педагогічною майстерністю все більшої привабливості набуває сама діяльність. Задоволення приносить сам процес навчання учнів, спілкування з ними. Педагогічна діяльність стає потребою особистості. Майстерність означає, що професійне становлення особистості відбулося.

Нам близька думка С. Вершловського про те, що професійне становлення молодого вчителя має свої етапи, які відрізняються цілями, поставленими ним перед собою. Їхня часова тривалість і характер перебігу зумовлені поєднанням ціннісно-мотиваційних чинників і конкретних умов діяльності.

Керівництво становленням молодого педагога ефективно настільки, наскільки, з одного боку, сприяє оволодінню навичками звичайної, “чорнової роботи”, а з іншого – забезпечує розвиток особистості педагога, його

здатності до саморегуляції. Результатом успішного професійного становлення спеціаліста є формування творчого стилю діяльності [22, с. 5–6].

Таким чином, професійне становлення особистості – це цілісний, динамічно розгорнутий у часі процес від формування професійних намірів до повної реалізації себе у творчій педагогічній діяльності.

Отже, однією з умов професійного становлення, як зазначено в Концепції педагогічної освіти, є “підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства” [11, с. 3]. Адже діяльність педагога не визнає стереотипів та шаблонів. Вона передбачає ініціативність, творчість, допитливість і невпинний пошук нових шляхів розв’язання проблем та новітніх технологій навчання, які відповідали б вимогам сьогодення. “Той, хто на все життя обирає педагогічну професію, має володіти бодай трьома особливостями: умінням шанувати і любити людей більше, ніж себе; умінням пожиттєво набувати знання і різновиди людського досвіду – теоретичний, практичний, естетичний; умінням передавати різновиди досвіду учням” [9, с. 117].

На нашу думку, показником рівня розвитку особистості молодого вчителя на початкових етапах самостійної професійної діяльності є його соціальна зрілість. Особистісна соціальна зрілість охоплює певні компоненти (відповідальність, позитивне ставлення до світу, саморозвиток, толерантність тощо). Становлення соціальної зрілості особистості молодого вчителя нерозривно пов’язане з його професійним становленням.

Висновки. Отже, процес професійного становлення педагога є важливим етапом у формуванні педагогічної майстерності та фахового становлення педагога. Тому це багатогранне явище у професійній діяльності вчителя повинно бути предметом постійних досліджень сучасної педагогічної науки. Подальшого вивчення потребують проблеми розвитку професійної компетентності вчителя. Підсумовуючи, зазначимо, що аналіз професійного становлення молодого вчителя як філософської, психологічної, соціальної та педагогічної проблеми засвідчує її багатоаспектність, а тому не обмежується вищезгаданими питаннями.

Список використаної літератури

1. Афанасьєв Ю. Л. Проблема філософсько-методологічного забезпечення формування професійної свідомості молодого фахівця / Ю. Л. Афанасьєв // Філософія освіти в сучасній Україні: матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. (1–3 лютого 1996 р.). – Київ: ІЗМН, 1997. – С. 192–194.
2. Балл Г. О. Методологічні засади формування і реалізації мовної політики в Україні / Г. О. Балл, В. Л. Зливков // Соціальна психологія. – 2008. – № 2. – С. 26–41.
3. Беляєв Ю. І. Актуальні проблеми підготовки вчителів / Ю. І. Беляєв, В. В. Кузьменко // Монографічний збірник статей Херсонського державного педагогічного інституту / відп. за вип. В. В. Кузьменко. – Херсон, 1997. – С. 5–7.
4. Богданова І. Професійно-педагогічна підготовка вчителя. Теоретичне обґрунтування / І. Богданова // Рідна школа. – 1990. – № 1. – С. 23–25.
5. Болсун С. Модель ідеального вчителя / С. Болсун // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 55–60.
6. Всё начинается с учителя: учебн. пособ. для студ. пед. институт. – Москва: Просвещение, 1983. – 175 с.

7. Гусинский Э. Н. Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – Москва : Логос, 2000. – 224 с.
8. Дьяченко Б. А. Развитие профессионализма молодого учителя в системе послыдипломной освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Б. А. Дьяченко. – Київ, 2001. – 231 с.
9. Зязюн І. Краса педагогічної дії / І. Зязюн, Г. Сагач. – Київ : Зоря, 1997. – 242 с.
10. Клімов Е. А. Психологія професіонала / Е. А. Клімов. – Москва, 1996. – 400 с.
11. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації / В. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 215 с.
12. Кудрявцев Т. В. Психологічний аналіз динаміки професійного самовизначення особистості / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Питання психології. – 1983. – № 2. – С. 51–59.
13. Кузьмина Н. В. Формирование педагогической направленности у студентов в процессе изучения педагогики и психологии / Н. В. Кузьмина // Ученые записки ЛГУ им. А. А. Жданова. Серия филологических наук. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1957. – № 244. – Вып. II. Психология и педагогика. – С. 137–149.
14. Лавриченко Н. М. Роль учителя в соціалізації учнівської молоді (Європейський контекст) / Н. М. Лавриченко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 101–107.
15. Левітан К. М. Особистість педагога: становлення і розвиток / К. М. Левітан. – Саратов, 1991. – 365 с.
16. Максименко С. Д. Професійне становлення молодого вчителя / С. Д. Максименко, Т. Д. Щербан. – Ужгород : Закарпаття, 1998. – 105 с.
17. Орлов В. Ф. Становлення вчителя / В. Ф. Орлов // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 34–36.
18. Орлов В. Ф. Професійне становлення фахівця (з досвіду теоретико-методичних досліджень) / В. Ф. Орлов // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи : матеріали II міжнар. наук.-практ. конф. – Хмельницький, 2003.
19. Пассов Е. И. Мастерство и личность учителя. На примере деятельности учителя иностранного языка : учеб. пособ. для учителей иностр. языка / Е. И. Пассов. – Москва : Флинта : Наука, 2001. – 237 с.
20. Радул В. В. Становлення соціальної зрілості молодого вчителя (теорія і практика) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / В. В. Радул. – К., 1998. – 36 с.
21. Рубинштейн М. М. Проблемы учителя : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. М. Рубинштейн ; под ред. В. А. Слостеніна. – Москва, 2003. – 288 с.
22. Руководство профессиональным становлением молодого учителя : сб. науч. тр. / редкол.: С. Г. Вершловский (отв. ред.) и др. – Москва : АПН СССР, 1985. – 108 с.
23. Савченко О. Я. Ціннісні орієнтації шкільної освіти / О. Я. Савченко // Філософія освіти XXI століття: проблеми і перспективи : зб. наук. праць за матеріалами методологічного семінару, 22 листопада 2000 р. – Київ : Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 23–27.
24. Сметанський М. І. Формування соціальної відповідальності вчителя / М. І. Сметанський. – Вінниця : Континент, 1993. – 92 с.
25. Табачковський В. Г. Гуманізм та проблема діалогу культур / В. Г. Табачковський // Філософська думка. – 2001. – № 1. – С. 6–25.
26. Толочко П. Золотий міст між двома світами / П. Толочко // Віче. – 1997. – № 1. – С. 86–92.
27. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 7-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2001. – 719 с.
28. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – Київ : Гол. Ред. УРЕ АН, 1973. – 600 с.

29. Філософський словник / [за ред. В. І. Шинкарука]. – 2. вид. і доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.

30. Чернокозов И. И. Профессиональная этика учителя : кн. для учителей / И. И. Чернокозов. – 2-е изд., доп. и перераб. – Киев : Рад. школа, 1988. – 221 с.

31. Чувакова Т. Г. Професійне становлення молодого вчителя у США : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / Т. Г. Чувакова ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, Акад. пед. наук України. – Київ, 2004. – 20 с.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.

Сиваш С.В. Особенности процесса становления молодого педагога в процессе профессиональной деятельности

В статье рассматривается проблема профессионального становления молодого педагога в условиях трансформационного общества. Раскрываются особенности становления молодого педагога в профессиональной деятельности и главные концептуальные подходы к трактовке сущности обозначенного понятия. Обозначаются главные этапы становления молодого педагога в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: молодой педагог, становление, профессиональное становление, профессиональная деятельность.

Sivash S. Features of Becoming a Young Teacher in the Course of Professional Activities

The problem of professional formation of young teacher in conditions of society. Determined that the young teacher professional development largely depends on the process of adaptation to new conditions of life, the ability to build effective relationships with members of the educational process. Indicated that teacher professional development and its main stages are inextricably linked with the age of the individual and the general formation of the young teacher. The researchers correlated the category of “young teacher” of ages “youth.” This period of life from the end of adolescence (20-23 years) to 30 years, when a young man was the process of establishing themselves in adult life, but the upper limit of the youth may be more. Based on the analysis of psycho-pedagogical sources determined that the period of the young teacher is the main period of formation of the main features of his character and intellect. At that time a young teacher reaches a peak and decline of many mental functions is formative. The paper approaches some scientists uncovered in coverage of the key concepts of the nature of research (“becoming”, “professional development”). We close view of a scientist F. Orlov, who revealed the most detailed nature of the concept of “professional development” in psychological and educational research. This article outlines the main stages of a young teacher in professional performance in terms of various researchers. We are close to the idea S.G. Vershlovskoho that young teacher professional development has stages, different goals, which puts it ahead. Their temporal duration and course due to a combination of value-motivational factors and specific operating conditions. Thus, the process of becoming a professional educator is an important step in the formation of pedagogical skills and professional formation of teachers. Therefore, it is multi-faceted phenomenon in the professional work of the teacher should be the subject of constant research of modern pedagogy.

Key words: young teacher, development, professional development, professional activity.

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ДІАЛОГУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ

У статті здійснено спробу розкрити сутність понять “діалог”, “навички діалогічного спілкування”, “професійна культура”; висвітлено наукові погляди на проблему формування культури діалогу духовно-творчої особистості; теоретично обґрунтовано значення розвитку професійних навичок діалогічного спілкування студентів у процесі професійної підготовки; доведено важливість розвитку професійної культури діалогу в контексті формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів.

Ключові слова: діалог, діалогічне спілкування, духовно-творчий потенціал, лікар, комунікативна компетентність, культура професійного спілкування, професійна культура діалогу, професійна освіта, розвиток, формування.

Перспектива розвитку громадянського суспільства, фізичне та духовне здоров'я нації значною мірою залежать від професійної компетентності, професійної культури й духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів, їхньої готовності до сумлінного виконання свого призначення та соціальних ролей. Сьогодні українське суспільство потребує таких медичних працівників, які є творчими особистостями з багатством духовних цінностей, зі свіжими, неординарними підходами до вирішення професійних завдань на діалогічних засадах і на принципах гуманізму, які здатні до самореалізації в умовах жорсткої конкуренції ринкових відносин.

Стаття 4 Закону України “Основи законодавства України про охорону здоров'я” [4] визначає основні принципи охорони здоров'я, зокрема: гуманістичну спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами, підвищений медико-соціальний захист найбільш вразливих верств населення. Тому пріоритетною метою медичної освіти й критерієм її ефективності є розвиток особистісного потенціалу та професійна самореалізація майбутнього лікаря.

У контексті наукових досягнень сучасної медицини постають нові вимоги до якості медичної освіти, що виражається не лише в здатності студентів орієнтуватися в напрямках розвитку сучасної медичної науки, їх готовності до вирішення інноваційних завдань, розробці і впровадженню наукових досягнень у систему практичної охорони здоров'я, а й високою професійною культурою діалогу майбутніх лікарів, їхнім особистісним потенціалом.

Наразі існують певні суперечності між підготовкою майбутніх лікарів, з одного боку, та потребами держави й суспільства – з іншого, у толерантних, гуманних, високодуховних медичних працівниках, що підкреслює **актуальність** теми дослідження.

Теоретична значущість і недостатня розробленість проблеми розвитку професійної культури діалогу майбутніх лікарів визначили тему статті.

Мета статті – розкрити сутність понять “діалог”, “навички діалогічного спілкування”, “професійна культура”; висвітлити наукові погляди на проблему формування культури діалогу духовно-творчої особистості.

Питання організації навчального процесу у вищій школі висвітлено в наукових працях В. Андреєва, В. Андрущенко, С. Архангельського, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Пехоти, П. Пономарьова, З. Решетової, С. Сисоєвої, А. Сущенко, Т. Сущенко та ін.

Над розробкою провідних теорій та концепцій розвитку професійної освіти працювало багато науковців (С. Батищев, В. Байденко, А. Біляєва, Б. Гершунський, А. Маркова, Л. Митина, Н. Ничкало, А. Новіков, Ю. Петров, Г. Сериков, І. Смирнов, А. Субетто, Ю. Татур та ін.).

Проблеми гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до реалізації власного духовно-творчого потенціалу особистості торкалися Д. Богоявленська, І. Бех, Н. Бібік, П. Кравчук, В. Кремень, О. Пехота, Е. Помиткін, В. Риндак, С. Сисоєва, В. Сластьонін, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська, А. Сущенко, О. Яковлєва та ін.

Особливості професійної підготовки лікарів розкрили українські та зарубіжні вчені: В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.

Розвитку творчого потенціалу особистості присвячені філософські праці А. Арнольдова, М. Барга, Г. Батищева, М. Бердяєва, В. Біблера, В. Губіна, Б. Кедрова, О. Чаплигіна, І. Шпачинського, а також науково-педагогічні розвідки Є. Адакіна, М. Дяченко, І. Зязюна, В. Клименка, В. Кременя, В. Моляко, Я. Пономарева, В. Рибалки, В. Роменця, Р. Цокура та ін.

Проблема культури діалогу як важливого складника професійної діяльності фахівця, питання формування мовної компетенції, уміння професійного спілкування відображені в дослідженнях С. Амеліної, Л. Анпілогової, І. Андронікова, М. Бахтіна, Н. Березіної, В. Беркова, М. Вайновської, М. Васильєвої, В. Волошинова, Л. Виготського, Л. Введенської, Н. Волкової, Б. Гаймакової, В. Грехнева, Л. Губерського, О. Зарецької, М. Зарви, В. Іванова, Т. Колбіної, І. Комарової, В. Костюка, С. Кулагіної, Л. Лазарева, С. Макарової, Т. Матвєєвої, О. Михайлюти, А. Москаленка, А. Мудрика, С. Мусатова, В. Новікової, С. Ольховецького, М. Оссовської, Л. Паламар, А. Панфілової, М. Пентилюк, Л. Петровської, Г. Почепцова, А. Ривіна, С. Рубінштейна, Г. Сагач, П. Сопера, Л. Супрун, М. Тузової, Є. Цукатової, Д. Чубатої, Г. Шергової, О. Щербакової та ін.

Але, незважаючи на наявність численної кількості наукових праць з цієї проблеми, слід зазначити, що системні дослідження процесу розвитку професійної культури діалогу в контексті формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів наразі відсутні.

Сучасні суспільно-політичні й соціально-економічні трансформації зумовлюють нові підходи до професіоналізму лікарів, вимагаючи, крім високої професійної компетентності, майстерності діалогічного спілкування. Сьогодні конкурентоспроможним й успішним на ринку праці може бути фахівець з належним рівнем професійної культури і комунікабельності.

На думку С. Ніколаєнка, якість вищої освіти “визначається не стільки витратними кредитами, які чомусь вимірюють переважно кількістю годин, скільки рівнем професійного розвитку майбутнього фахівця, його професійної культури і громадянською позицією, яку він займає в житті” [5, с. 24].

Професійна підготовка майбутнього лікаря – тривалий процес формування його не лише як фахівця, а і як особистості. Освіта є необхідною умовою для підготовки спеціалістів у будь-якій галузі, вихідний момент для професіоналізму, високого рівня і якості виконання дій спеціалістом у сукупності з індивідуально-особистісними рисами [5, с. 10].

За словами С. Амеліної, у контексті формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців належну увагу треба приділяти особистісно зорієнтованому підходу, що передбачає врахування потреб, інтересів і здібностей кожного студента; визнання його самоцінності як активного носія суб’єктного досвіду професійного спілкування; врахування цього досвіду при конструюванні навчально-виховного процесу [1].

Сьогодні в усіх сферах суспільних відносин володіння мистецтвом діалогічного спілкування є необхідним, оскільки діалог став основою людського взаєморозуміння; його роль у медицині постійно зростає, адже в умовах правової держави особливого значення набуває вміння вести конструктивний діалог, який допомагає демократичному розв’язанню проблем. Саме тому одним із завдань професійної підготовки майбутніх лікарів є формування в студентів у процесі педагогічної взаємодії з ними культури професійного спілкування – системи знань, умінь і навичок адекватної поведінки в різноманітних ситуаціях спілкування.

В основу успішної педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі покладено ставлення до студента як до суб’єкта, а не об’єкта навчально-виховного процесу, тобто становлення й розвиток суб’єкт-суб’єктних навчальних відносин, адже саме особистість студента, наділена певним рівнем самосвідомості та усвідомленням свого місця й ролі в майбутній професії, виступає суб’єктом педагогічного процесу вищих навчальних закладів.

У процесі педагогічної діяльності, як зазначає А. Сущенко, важливу роль відіграє формування особистості викладача, сприяння процесу самореалізації гуманістичного потенціалу, об’єктивація гуманістичних резервів як елементів мотиваційної сфери та структури особистості [9]. Викладач вищої школи “передає своїм вихованцям не лише інформацію, а вкладає в них своє ставлення до професії та виконання професійних обов’язків, свою професійну культуру” [5, с. 25]. Завдання викладача ВНЗ – допомогти студентам зрозуміти, що мета діалогу – знайти правильне й оптимальне вирішення проблеми, зіставити різні погляди, ідеї, думки, підходи.

Майбутні лікарі повинні усвідомити, що вимоги до рівня підготовки лікаря, до його професійних та особистісних якостей, цінностей, професійної спрямованості мислення, емоційно-вольових якостей, здібностей і компетенцій неухильно підвищуються. Для лікаря необхідним є цілісне орієнтування в світі людини, що передбачає професійну майстерність, у тому числі професійну культуру діалогу.

Діалог у педагогіці розуміють як зв'язок комунікантів (М. Глушенко), як форму суб'єкт-суб'єктної взаємодії (Є. Шиянова), як спосіб розвитку особистості (О. Бочкарьова, І. Залигіна, Л. Орешкіна, Г. Столяров) тощо.

Формування професійної культури діалогічного спілкування у студентів вищих навчальних закладів, за словами Т. Сущенко, означає “створити людину як вищу цінність суспільства, створити благодіючі умови для всебічного розвитку її здібностей і таланту, розвитку особистості” [10, с. 6]. На цьому наголошує й дослідниця діалогу С. Амеліна, вважаючи найважливішим чинником, що впливає на його розвиток, гуманізацію педагогічного процесу, тісно пов'язану з особистісно зорієнтованим навчанням і вихованням, а формування в майбутньому фахівцеві культуру професійного спілкування є одним із чинників загального процесу гуманізації вищої школи [1].

Під час професійного навчання важливим є формування в майбутнього лікаря комунікативних здібностей: “уміння ставити питання і чітко формулювати відповіді на них, уважно слухати й активно обговорювати проблеми, що розглядаються, коментувати висловлювання співрозмовника й давати їм критичну оцінку, аргументувати свою думку, а також здатність висловлювати співрозмовнику емпатію, адаптувати власні висловлювання до можливостей сприйняття їх іншими учасниками комунікативного спілкування” [6, с. 66–67].

Оскільки професія лікаря належить до типу “людина – людина”, у медично-професійній діяльності значну роль відіграє спілкування, ознаками майстерності якого є наявність мовленнєвих умінь і навичок – особистісних рис фахівця, що забезпечують взаєморозуміння й взаємодію між людьми в налагодженні контактів, організації спільної діяльності. Відтак, формування культури діалогу – невід'ємна складова фахової підготовки майбутніх лікарів у педагогічному процесі вищих навчальних закладів; треба добре знати рідну мову, володіти культурою мовлення для того, щоб навчитися вести діалог.

Важливим компонентом у процесі фахової підготовки майбутніх лікарів є розвиток лінгвістичних умінь і комунікативних навичок з рідної мови, індивідуальних здібностей, пов'язаних з умінням коректно висловлювати власну думку, виражати почуття й формувати відносини, а також формування соціальних навичок, пов'язаних із процесами соціальної взаємодії й співпраці. Ці компетенції поряд зі спеціальними є надзвичайно важливими для професії лікаря.

Діалогічне спілкування – це форма, що базується на “апріорному внутрішньому прийнятті одне одного як цінностей самих по собі й допустова орієнтація на індивідуальну неповторність кожного із суб’єктів” [7, с. 123]. За словами В. Беркова, “наше майбутнє багато в чому залежить від уміння організувати продуктивний діалог у найрізноманітніших сферах людської діяльності, адже не існує альтернативи для діалогу як для способу взаємодії між людьми” [2, с. 3]. Діалог неможливий без культури спілкування, оскільки це – діалектичний шлях до істини, навчатися вести діалог означає навчатися діалектично мислити.

Під час підготовки майбутніх лікарів до професійного спілкування необхідно враховувати, що діалог є однією з форм взаємодії людей, важливою ознакою життєдіяльності особистості як суспільної істоти, адже саме спілкування й спільна діяльність – одна з найважливіших соціальних потреб людини.

Професійна культура діалогу майбутнього лікаря включає в себе досконале володіння комунікативними навичками, вміння будувати конструктивний, якісний, цивілізований діалог. Необхідною умовою конструктивного діалогу є позитивна налаштованість на нього, уміння поєднати твердження й заперечення, мистецтво почути інших.

Нормальні діалогічні відносини мають бути просякнуті гуманізмом і демократизмом у глибокому сучасному розумінні цих принципів відносин та діяльності; діалогічні відносини виникають за умови партнерської взаємодії в діалозі всіх сторін і сприйняття партнера як бажаного й потрібного співрозмовника.

Висновки. Таким чином, культура діалогічного спілкування як найважливіший критерій інтерсоціальних здібностей має бути невід’ємною професійною рисою майбутнього лікаря, оскільки вміння організувати бесіду, спрямовуючи її в належне русло створює необхідні умови для діалогу – засобу “подальшої інтенсифікації соціального прогресу” [2, с. 5], що в сучасних умовах інтеграції України в європейський простір є особливо актуальним.

Отже, ефективність діяльності лікарів наразі визначається не лише їхньою фаховою компетентністю, а й володінням нормами міжкультурної професійно орієнтованої комунікації, умінням будувати ефективний діалог за правилами етики професійного спілкування, корегувати свою поведінку, долати конфлікти в процесі комунікації. Ці складники професійної комунікативної компетентності мають стати об’єктами комплексної фахової підготовки майбутніх лікарів, основою для їх самореалізації відповідно до світових стандартів.

Список використаної літератури

1. Амеліна С. М. Гуманізація процесу формування культури професійного спілкування майбутніх фахівців [Електронний ресурс] / С. М. Амеліна // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – Вип. № 2. – Режим доступу: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski.

2. Берков В. Ф. Культура диалога : учеб. пособ. / В. Ф. Берков, Я. С. Яскевич. – Минск : Новое знание, 2002. – 152 с.
3. Вайновська М. К. Мовленнєва культура – важливий чинник результативної управлінської діяльності / М. К. Вайновська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Суцєнко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2008. – Вип. 50. – С. 51–52.
4. Основи законодавства України про охорону здоров'я : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://bs-staff.com.ua/pb_ot/1085_165_37.html.
5. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / С. М. Ніколаєнко. – Київ : Знання, 2005. – С. 24–30.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
7. Психологический словарь / авт.-сост. В. Н. Копорулина, М. Н. Смирнова, Н. О. Гордеева, Л. М. Балабанова ; под общ. ред. Ю. Л. Неймера. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 640 с.
8. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков ; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – Москва : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.
9. Суцєнко А. В. Теоретико-методичні основи гуманізації педагогічної діяльності вчителя в основній школі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / А. В. Суцєнко. – Харків, 2004. – 44 с.
10. Суцєнко Т. І. Педагогічний процес у позашкільних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Т. І. Суцєнко. – Київ, 1985. – 56 с.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

Слухенская Р. В. Развитие профессиональной культуры диалога будущих врачей в процессе формирования духовно-творческого потенциала

В статье предпринята попытка раскрыть сущность понятий “диалог”, “навыки диалогического общения”, “профессиональная культура”; освещены научные взгляды на проблему формирования культуры диалога духовно-творческой личности; теоретически обосновано значение развития профессиональных навыков диалогического общения студентов в процессе профессиональной подготовки; доказана важность развития профессиональной культуры диалога в контексте формирования духовно-творческого потенциала будущих врачей.

Ключевые слова: диалог, диалогическое общение, духовно-творческий потенциал, врач, коммуникативная компетентность, культура профессионального общения, профессиональная культура диалога, профессиональное образование, развитие, формирование.

Sluhanskaya R. The Development of a Professional Culture of Dialogue Future Doctors in the Process of Forming Spiritual and Creative Potential

The article attempts to reveal the essence of the concepts of “dialogue”, “skills of communication”, “professional culture”; lit scientific views on the problem of creating a culture of dialogue, spiritual and creative personality; theoretically substantiated the importance of developing the skills of communication students in the process of professional training; proven the importance of developing a professional culture of dialogue in the context of the formation of the spiritual and creative potential of future doctors.

In the context of the scientific achievements of modern medicine in new requirements for the quality of medical education, which is reflected not only by the ability of students to navigate the directions of development of modern medical science, their willingness to solve innovation challenges, the development and introduction of scientific achievements in the practical system of health care and high professional culture of dialogue, the future doctors, their personal potential.

An important component in the process of professional training of future doctors is the formation of their professional culture, the development of linguistic skills and communicative skills of the native language, individual abilities associated with the ability to Express their opinions, Express feelings and to form relationships, as well as the formation of social skills associated with the processes of social interaction and cooperation. These competencies along with special are extremely important for the profession of a doctor

The efficiency of doctors now defined not only by their professional competence, but also ownership of an intercultural norms professionally oriented communication, the ability to build an effective dialogue on the rules of ethics for professional communication, to adjust their behavior to overcome conflicts in the communication process.

Key words: *dialogue, dialogical communication, spiritual and creative potential, doctor, communicative competence, culture, professional communication, professional culture of dialogue, professional education, development, formation.*

О. С. СОКИРКО, В. І. КЕМКІНА

КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ
ГЛУХИХ ДІТЕЙ 5–6 РОКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПЛАВАННЯ

У статті подано корекційну методику навчання глухих дітей 5–6 років плавання, що містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор та завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху і спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

Ключові слова: глухі діти 5–6 років, розвиток пізнавальної сфери, навчання плавання, корекційна методика, експериментальна модель.

Серед значної кількості дітей, яких сьогодні зараховують до категорії тих, хто має особливі потреби, велику групу становлять такі, що втратили слух або мають його значні порушення. Вченими доведено, що ураження слухового аналізатора негативно позначається на психічному й фізичному розвитку, соціалізації та становленні особистості глухих дітей. Ускладнений розвиток їхнього мовлення, що зумовлено порушенням або повною втратою слуху, призводить до порушення мислення, пам'яті, уяви та інших психічних процесів, які забезпечують пізнавальну діяльність (Р. Боскіс [2, с. 102], Л. Виготський [3, с. 11]). Значно змінюється особистісний розвиток дітей з порушенням слуху. У них розвивається замкненість, небажання вступати в контакт з оточенням. Зменшення обсягу інформації, яку отримують глухі діти внаслідок ураження слуху, позначається також на рівні їхнього фізичного розвитку, оволодінні майже всіма видами рухових дій (Н. Байкіна [1, с. 69], Л. Тигранова [7, с. 21], Н. Яшкова [8, с. 4]). Все це негативно впливає на успішність їх подальшого навчання у школі.

Проте, результати наукових досліджень і досвід спеціальної освіти показують, що діти з порушенням слуху можуть успішно опановувати програму загальноосвітньої школи за умови відповідної своєчасної та цілеспрямованої роботи. Ефективність корекційної роботи посилюється, якщо вона починається з дошкільного віку й максимально враховує наявні можливості та компенсаторні механізми психофізичного розвитку організму.

Перспективним у цьому контексті є навчання глухих дітей плавання. Відомо, що воно як засіб фізичного виховання позитивно впливає на діяльність серцево-судинної й дихальної систем організму дитини, підвищує ємність легенів, збільшує інтенсивність обмінних процесів, покращує координацію рухів та орієнтацію в просторі, сприяє вихованню в дитини самостійності, дисциплінованості, сміливості, рішучості та наполегливості (С. Мясіщев [5, с. 177], Д. Силантьєв [6, с. 12]). Проте, проблема використання пла-

вання як засобу розвитку пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з порушенням слуху не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – розкрити особливості розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей на заняттях з плавання.

З метою визначення сутності й особливостей розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей дошкільного віку, стану розробки проблеми дослідження в теорії і практиці корекційної педагогіки використано метод аналізу науково-методичної літератури та досвіду роботи спеціалізованих навчально-виховних і реабілітаційно-навчальних закладів. Для вивчення особливостей розвитку пізнавальної діяльності й фізичного розвитку глухих дітей використано методи непрямого та відкритого спостереження й тестування. Визначення ефективності розробленої експериментальної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання здійснено методом педагогічного (констатувальний і формувальний етапи) експерименту. Для узагальнення експериментальних даних, виявлення закономірностей у їх зміні використано статистичні методи. Достовірність результатів експерименту перевірено за t-критерієм Стьюдента.

Корекційна модель розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання включає три етапи: пропедевтичний, адаптувально-навчальний і розвивально-тренувальний. Відповідно до цієї моделі експериментальна корекційна методика на першому – пропедевтичному етапі – була спрямована на формування в глухих дітей уявлення про плавання, про його основні рухи й способи, а також на створення стійкої мотивації до занять, подолання страху перед водним середовищем, спортивною спорудою, незнайомими людьми тощо.

Робоча гіпотеза дослідження полягала в припущенні, що модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання має складатися з трьох етапів; системи спеціальних корекційно-розвивальних вправ, що орієнтують на опанування плавальних рухів у рухливих індивідуальних та групових іграх у воді, позитивно вплине на розвиток їхньої пізнавальної діяльності та скоротить відставання від однолітків без порушення слуху.

Розвиток пізнавальної діяльності глухих дітей під час навчання плавання стимулювали за допомогою наочних зображень (плавальних рухів, команд, правил поведінки, ігор), що актуалізували образи предметів і способи їх використання.

Під час виконання вправ дітям пояснювали просторові та часові характеристики рухів і навчали їх. При вивченні плавальних рухів застосовували картки із завданнями, на яких були зображені схеми для виконання спеціальних вправ, вимоги щодо їх оптимального відтворення й кількості повторень. Таким чином, глухі діти засвоювали систему жестів і невербальних команд, за допомогою яких здійснювалося управління їхніми руховими діями та корекція помилок в умовно-водному середовищі, і навчались їх виконувати. Крім загальноприйнятих жестів, що використовують

учителі фізичної культури й вихователі в роботі з глухими дітьми, розроблено спеціальні жести, що сприяли усвідомленню дітьми техніки виконання плавальних вправ і прискорювали їх практичне засвоєння.

На другому – адаптувально-навчальному – етапі основну увагу приділяли засвоєнню простих рухів і поєднанню їх з диханням. Усі завдання й ігри спочатку обговорювали й виконували на заняттях в умовно-водному середовищі. Перенесення їх у водне середовище відбувалось за допомогою й за безпосередньою участю дітей без порушення слуху, що спонукало глухих дітей до нових соціальних контактів на тлі взаємодії та взаємодопомоги в ігровій ситуації.

На третьому – розвивально-тренувальному – етапі основними завданнями були розвиток і вдосконалення координації дихання та складних плавальних рухів глухих дітей у водному середовищі. Їх вирішенню сприяло використання командних ігор, що вимагали спільних злагоджених дій усіх учасників команди для досягнення поставлених цілей. До складу команд входили глухі й діти без порушення слуху.

Розвитку пізнавальної діяльності, здатності до аналізу й узагальнення в глухих дітей сприяли порівняння, які використовували під час вивчення спеціальних плавальних термінів, оволодіння технікою виконання плавальних рухів, спеціалізованих жестів. Дошкільникам було потрібно не тільки подивитися на предмет або зображення та запам'ятати їх, а й виявити в них відмінності, знайти відповідь на певне запитання, провести порівняння тощо.

За результатами прикінцевих зрізів було зафіксовано покращання всіх показників пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років, що контролювались у дослідженні й визначалися за ступенем прояву самостійності, результативності та правильності виконання завдань.

Значне достовірне покращення було встановлено в глухих дітей 5–6 років, які навчались плавання за корекційною методикою за показниками зорового диференційованого сприймання (тест “Знайди квадрат”), образного мислення й розумових операцій аналізу та узагальнення (тест “Зайвий предмет”), наочно-дійового мислення (тест “Окресли контур”), логічного мислення (тест “Вільна класифікація”), стійкості, розподілу та перемикання уваги (методика С. Лієпінь), помітне покращення відбулось за показниками логічного й образного мислення (тест “Знайди пару”), логічного мислення (тест “Узагальнення понять”), незначне покращення визначено за показниками орієнтації в просторі (тест “Графічний диктант”) і зорової пам'яті (тест “Упізнай фігури”).

На констатувальному етапі у групах глухих дітей (ЕГ і КГ1) не було виявлено жодної дитини з достатнім та задовільним рівнями розвитку пізнавальної діяльності. Рівень нижче від задовільного показали 20,3% дівчат і 22,1% хлопчиків ЕГ, 22,8% і 23,6% хлопчиків та дівчат КГ1. Низький рівень пізнавальної діяльності виявлено в 79,7% хлопчиків і 77,9% дівчат ЕГ. У КГ1 низький рівень зафіксовано в 77,2% хлопчиків і 76,4% дівчат. У

контрольній групі дітей без порушення слуху (КГ2) достатній рівень було виявлено в 9,5% хлопчиків і 14,7% дівчат, задовільний – у 60,6% хлопчиків та 71,4% дівчат, нижче від задовільного – у 29,9% хлопчиків і у 13,9% дівчаток. Низький рівень розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не було виявлено.

Після впровадження експериментальної корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей у процесі навчання плавання в експериментальній групі відбулися позитивні зміни. Достатнього рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі зафіксовано не було, але в 14,6% хлопчиків і в 17,1% дівчат виявлено задовільний рівень; рівень нижче від задовільного – у 55,9% хлопчиків та 64,8% дівчат, низький рівень – у 29,5% хлопчиків і 18,1% дівчаток.

У КГ1 достатнього й задовільного рівня розвитку пізнавальної діяльності не досягла жодна дитина. Рівень нижче від задовільного виявили 24,3% хлопчиків і 29,1% дівчаток цієї групи, низький рівень – 75,7% хлопчиків та 70,9% дівчат. У КГ2 достатній рівень від зафіксовано в 4,9% хлопчиків і 18,5% дівчат, задовільний – у 66,3% хлопчиків та 75,4% дівчат, нижче задовільного – у 18,8% хлопчиків і 6,1% і дівчаток. Низького рівня розвитку пізнавальної діяльності в цій групі не виявлено. За показниками фізичного стану глухих дітей в ЕГ після проведення експерименту відбулися значні позитивні зміни в показниках життєвої ємності легенів і базових координаційних здібностей. У контрольних групах суттєвих позитивних змін не виявлено.

Отже, наведені дані щодо динаміки розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання засвідчили ефективність розробленої експериментальної корекційної методики, що підтверджено методами математичного аналізу.

Висновки:

1. Критеріями розвитку пізнавальної діяльності дитини дошкільного віку є ступінь її самостійності, результативності й правильності у виконанні завдань пізнавального характеру. Найбільш характерні особливості розвитку пізнавальної діяльності дошкільників з порушенням слуху виявляються в їхньому зорово-диференційованому сприйманні, логічно-образному та наочно-дійовому мисленні, увазі, здатності до аналізу й узагальнення, орієнтації в просторі.

2. Експериментальна модель корекційної методики розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років у процесі навчання плавання містить систему дихальних і фізичних вправ зі спеціальним символічно-жестовим супроводом; комплекс рухливих ігор та завдань для індивідуального й групового виконання в умовно-водному та водному середовищі, що розраховані на взаємодію з однолітками без порушення слуху й спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності дошкільників.

3. Ефективність методики доведена кількісним і якісним аналізом результатів формувального експерименту. В експериментальній групі відбу-

лися позитивні зміни в рівнях розвитку пізнавальної діяльності глухих дітей 5–6 років. Кількість глухих дітей із задовільним рівнем пізнавальної діяльності зросла на 14,6% у хлопчиків та на 17,1% – у дівчат, з рівнем нижче від задовільного – на 35,6% у хлопчиків та 42,7% – у дівчат; з низьким рівнем – зменшилася відповідно на 50,2% і 59,8%. У контрольній групі глухих дітей ці зміни були незначними.

Список використаної літератури

1. Байкина Н. Г. Коррекция двигательной сферы глухих школьников в процессе физического воспитания / Н. Г. Байкина // Материалы VII Всесоюзных педагогических чтений. – Москва, 1985. – С. 2–3.
2. Боскис Р. М. Учителю о детях с нарушениями слуха: кн. для учителя / Рахиль Марковна Боскис. – Москва : Просвещение, 1975. – 125 с.
3. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С. Выготский // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.
4. Запорожец А. В. Психология действия: Избр. психол. тр. / Александр Владимирович Запорожец. – Москва : Моск. психол.-соц. ин-т ; Воронеж: МОДЭК, 2000. – 731 с. – (Психологи Отечества: Избр. психол. тр.).
5. Мясичев С. А. Двигательная и психическая реабилитация глухих и слабослышащих мальчиков 9–12 лет средствами плавания : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. А. Мясичев. – Краснодар, 2003. – 164 с.
6. Силантьев Д. О. Корекція фізичного розвитку слабозорих дітей засобами плавання : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Д. О. Силантьев. – Київ, 2001. – 19 с.
7. Тигранова Л. И. Умственное развитие слабослышащих детей: младший школьный возраст / Людмила Иосифовна Тигранова. – Москва : Педагогика, 1978. – 96 с.
8. Яшкова Н. В. Наглядное мышление глухих детей / Наталья Васильевна Яшкова ; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1988. – 141 с. – (ОПН. Образование. Пед. науки. Дефектология).

Стаття надійшла до редакції 02.09.2014.

Сокирко О. С., Кемкина В. И. Коррекционная методика развития познавательной сферы глухих детей 5–6 лет в процессе обучения плаванию

Разработана коррекционная методика обучения глухих детей 5–6 лет плаванию, содержащая систему дыхательных и физических упражнений со специальным символично-жестовым сопровождением; комплекс подвижных игр и заданий для индивидуального и группового выполнения в условно-водной и водной среде, которые рассчитаны на взаимодействие со сверстниками без нарушения слуха и направлены на активизацию познавательной деятельности дошкольников.

Ключевые слова: *глухие дети 5–6 лет, развитие познавательной сферы, обучение плаванию, коррекционная методика, экспериментальная модель.*

Sokyрко O., Kemkina V. Correction Methods of Developing Cognitive Sphere Deaf Children 5–6 Years in the Swimming Training

On the 1st stating stage of the experiment we studied the peculiarities of the development of psycho-physical and cognitive fields of the deaf children and those who don't have the hearing problems. For this we did the estimation of the level of development of the psycho-physical and coordinative qualities.

Also we studied the level of development of the visual and creative thinking, the spational orientation, the distribution and the shifting of attention, visual perception. Basing on the received data we found out that the deaf children are behind in the level of the psycho-physical and cognitive development compared to those children, who don't have the hearing problems.

On the 2nd forming stage of the experiment and with taking into the account the received data we developed the experimental methodology of the development of the cognitive activity of the deaf children during the process of learning to swim. The experimental methodology is based on the principles of unity and interconnection of mental, physical and moral development. It includes the system of signs (gestures) which was developed specifically for this purpose and the complex program of the outdoor (action-oriented) games in water for optimizing the learning process of the deaf children and for forming the swimming skills.

Besides the common signs (gestures) used by the teachers while working with the deaf children we developed and introduced the special ones that help to speed up the mastering of the swimming techniques (limb position, the rowing surface, the moments of the most force exertion, the characteristics of the rhythm and tempo of the movements).

For providing the accident prevention while working with the deaf children in the water and also for the children's orientation in the water and for movement correction all the signs (gestures) were studied with the children onshore (on the ground) and the learning of signs was taking place simultaneously with the swimming exercises, and only after it the signs (gestures) were used in the water.

The development of the cognitive field of the deaf children during the swimming lessons was done to create the learning motivation in them and to teach them to get and use new information i. e. the skills of the mental process which helped to define the possibility of realization of the productive cognitive activity. This activity resulted in positive emotions and gnostic feelings and contributed to the consolidation of the cognitive interests while stimulating the further cognitive activity.

During the swimming lessons with the deaf children we created the cognitive situations related to the transfer of the special sport and swimming knowledge (the mastering of the technique of the swimming movements, studying of the schemes and special signs) and to the solving of the movement tasks. The development of thinking was going in two directions: reproductive and productive (creative). The reproductive thinking was laying in the understanding of the actions after the teacher's instructions. The productive (creative) thinking was lying in the analysis of the sport technique for applying it to the individual peculiarities. Thus the conditions for the development of the cognitive field and for creating such intellectual qualities as resourcefulness, concentration, curiosity, the mental processing were created.

While doing the restudy of the cognitive field we managed to determine the authentic performance improvement of all the check-up tests of the children of the experimental group and determine the credibility of the differences from the indexes of the control group of deaf children. This proves the effectiveness of the experimental methodology of the development of the cognitive activity of deaf children during the process of learning to swim.

Key words: *deaf children aged 5–6, cognitive activity development, swimming training, correction methodology, experimental model.*

КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ЗМІСТ ПОНЯТТЯ “КВЕСТ”

У статті висвітлено одну з нагальних проблем освітнього простору – урізноманітнення навчального процесу, активізацію пізнавальної діяльності учнів, розширення сфери їх інтересів. Це потребує запровадження новітніх форм, методів та технологій навчання. Однією з таких сучасних технологій визначено квест-технологію, яка допомагає учню знаходити необхідну інформацію, піддавати її аналізу, систематизувати, вирішувати поставлені задачі, розвивати пізнавальну діяльність та формувати ключову компетентність учня. Запровадження сучасних методик та технологій висуває нові вимоги до професійної підготовки вчителів. Відповідно до досвіду з підготовки вчителів до впровадження квест-технології доведено, що відсутність єдиної дефініції поняття “квест” викликає труднощі в донесенні сутності цієї технології. Здійснено аналіз різних тлумачень поняття “квест”, а також запропоновано авторське трактування “квестів”.

Ключові слова: квест, технологія, гра, методика, діяльність, сайт.

Сучасна українська система освіти знаходиться у стадії оновлення. Сьогодні відбуваються освітні реформи, які покликані вдосконалити освіту, в тому числі покращити інноваційну діяльність вчителів. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. в країні має стверджуватися стратегія прискореного, випереджального, інноваційного розвитку освіти й науки; повинні забезпечуватись умови для розвитку, самоствердження і самореалізації особистості впродовж життя. Система освіти має забезпечувати формування у дітей і молоді цілісної наукової картини світу, сучасного світогляду, творчих здібностей і здатності до самостійного наукового пізнання, самоосвіти й самореалізації особистості, здатних до творчої праці, професійного розвитку, освоєння та впровадження наукомістких та інформаційних технологій, мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці. Однак для навчання та виховання такої особистості необхідно впровадження сучасних технологій та методик. Такою технологією на сьогодні є квест-технологія, яка вже досить широко використовується в освітньому процесі. Але аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що науковці надають різні визначення квесту. Досвід автора статті щодо підготовки вчителів до впровадження квест-технології в професійну діяльність показує, що різне тлумачення поняття “квест” погіршує донесення до вчителів сутності цієї технології.

На сьогодні проблему створення та використання квестів в освітньому процесі активно вивчають: М. Андрєєва, О. Багузіна, Я. Биховський, О. Волкова, Г. Воробйов, О. Гапєєва, М. Гриневич, Б. Додж, Л. Жук, Л. Іванова, С. Іць, Н. Кононець, Т. Марч, Г. Шаматонова, О. Шульгіна та ін.

Мета статті – на підставі аналізу довідкової, психолого-педагогічної літератури здійснити аналіз різних тлумачень поняття “квест”, а також подати авторське визначення поняття “квест”.

Необхідно відмітити, що “квест” – це не науковий термін. Від англ. “quest” означає “пошук”. З появою ери комп’ютерних ігор квестом почали називати цікаві, пригодницькі ігри, тому синонімом до слова “квест” є слова “гра” та “завдання” (Словник синонімів ASIS, В. Н. Трішин, 2013).

У міфології та літературі поняття “квест” спочатку позначало один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів. Наприклад, “Міф про 12 подвигів Геракла”, де головному герою Гераклу необхідно виконати за наказом царя Еврісфея дванадцять великих подвигів для того, щоб знайти велику славу, стати безсмертним і отримати вдячну пам’ять у віках. Або “Міф про Персея”, де головному герою необхідно було виконувати важкі завдання від Полідекта, людини, яка приютила Персея та його мати.

Ще одним яскравим прикладом квесту є роман “Квест” Бориса Акуніна. Читачеві пропонується незвичайна можливість – розгадати разом з героєм одну з головних таємниць людства, для цього доводиться відправитися в Радянський Союз 30-х рр. ХХ ст., а звідти перенестися в ще більш віддалену епоху. “Квест” – це два самостійних романи, пов’язані між собою за допомогою підказок-кодів. Обидва томи знаходяться під однією обкладинкою, надруковані з різних сторін. Незважаючи на те, що обидва томи є цілком самодостатніми творами, у другому томі наявні підказки до “проходження” першого.

У 1980 р. термін “квест” був запозичений розробниками комп’ютерних ігор для позначення ігор, метою яких є рух по ігровому світу до якоїсь мети. Її досягнення стає можливим тільки в результаті подолання різних перешкод шляхом вирішення завдань, пошуку й використання предметів, взаємодії з іншими персонажами. У 90-х рр. ХХ ст. пригодницькі ігри були дуже популярні, в тому числі в Росії та Україні, де за ними закріпився і став загальним ім’ям термін “квест” [9].

У 1995 р. у Сан-Дієго Берні Доджом та Томом Марчем була розроблена концепція “веб-квестів”, тобто квестів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій та мережі Інтернет. Веб-квест визначається ними як “орієнтовна діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет”. У концепції Б. Доджа та Т. Марча визначено, що квести призначені для розвитку в учнів та вчителів вміння аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію [10].

Аналіз науково-педагогічної літератури показав, що існують різні погляди на пояснення терміну “квест”. У табл. 1 наведений аналіз дефініцій поняття “квест” різних авторів.

Таблиця 1

Аналіз дефініцій поняття “квест”

Автор	Дефініція
1	2
Я. Биховський	Сайт в Інтернеті, з яким працюють учні, виконуючи ту чи іншу навчальну задачу
Б. Додж, Т. Марч	Орієнтовна діяльність, де практично вся інформація береться з мережі Інтернет

Продовження табл. 1

1	2
М. Гриневич	Нова й перспективна технологія в медіа дидактиці
А. Федоров, А. Новікова, В. Колесніченко, І. Каруна	Освітній сайт, присвячений самостійної дослідницької роботі учнів (зазвичай у групах) з певної теми з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки
В. Шмідт	Міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті
Т. Кузнецова	Приклад організації інтерактивного освітнього середовища
С. Напалков	Сайт, який має інформаційний контент, який визначається змістом навчальної теми, цілями і завданнями її вивчення, і передбачає виконання учнями пошуково-пізнавальних завдань з пошуку та відбору інформації з використанням Інтернет-ресурсів, що сприяють систематизації та узагальненню вивченого матеріалу, його збагачення та поданням у вигляді цілісної системи
А. Яковенко	Проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету
О. Шевцова	Орієнтована на вирішення проблеми діяльність
Ф. Бенц	Конструктивний підхід до навчання. Учні не тільки збирають і організують інформацію, отриману з Інтернету, вони спрямовують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, часто пов'язану з їх майбутньою професією
Н. Гончарова	Сценарій організації проектної діяльності учнів з будь-якої теми з використанням ресурсів мережі Інтернет
О. Тихомирова	Певна сюжетна єдність, що містить у собі мотиви пошуку, подорожі та подвигу, а у процесі розв'язання суб'єктно-об'єктних відносин якої відбувається актуалізація хронотопу міфологічного світу
О. Шульгіна	Один зі складних типів навчальних Інтернет-ресурсів, який уявляє собою сценарій проектної діяльності з використанням ресурсів всесвітньої мережі Інтернет
О. Волкова	Вид інформаційних, проблемно-орієнтованих завдань, індивідуального чи групового навчання, направлених на формування та розвиток навичок пошукової та дослідної діяльності в процесі засвоєння, дослідження, обробки та презентації навчального матеріалу

Повертаючись до історії виникнення поняття “квест”, необхідно зазначити, що квестом, насамперед, називали якийсь процес: “проходження подорожі до певної мети через подолання труднощів”; “рух по ігровому світу до якоїсь мети”. Звертаючись до словника з педагогічної психології (М. В. Гамезо, 2001 р.) визначаємо, що процес (лат. *processus* – проходження, просування) – це послідовна зміна явищ, станів у розвитку чогонебудь; сукупність послідовних дій для досягнення якогось результату.

Тепер розглянемо поняття “квест – це сайт”. Згідно із тлумачним словником термінів понятійного апарату інформатизації освіти (Т. Лавіна, І. Роберт, 2006), сайт – це набір веб-сторінок, що становлять єдине ціле (присвячених якій-небудь одній тематиці, або належать одному й тому ж автору), зазвичай, розміщених на одному й тому ж сервері, що мають одне й те ж доменне ім'я та пов'язаних між собою перехресними посиланнями.

Згідно із вільною енциклопедією “Вікіпедія”, сайт (від англ. Website: web – “павутина, мережа” і site – “місце”, буквально “місце, сегмент, частина в мережі”) – система електронних документів (файлів даних і коду) приватної особи або організації в комп’ютерній мережі під загальною адресою (доменним ім’ям або IP-адресою). Тобто, сайт не є процесом, отже, квест не може бути сайтом. У процесі реалізації квестів сайт (а також блог, Вікі тощо) є лише платформою, де розміщується основна інформація про квест, необхідні ресурси, створені продукти тощо. Тобто, на нашу думку, необхідно розрізняти поняття “квест” та “платформа для квесту”. У цьому випадку “сайт” ми відносимо до поняття “платформа для квесту”.

Розглянемо тепер “квест – це діяльність”. Згідно з навчальним посібником “Педагогічний словник за темами” Л. Русінової (2010 р.), діяльність – це активність людини; робота, заняття в якій-небудь сфері. Вживається в значеннях: діяльність як сукупність результатів і наслідків (виробництво); як процес подолання труднощів, як вирішення проблем, завдань, як засіб їх вирішення (праця); процес самозміни людини в ході зміни обставин свого життя (самодіяльність); як спосіб ставлення до умов свого життя, як діяння (практика). У цьому визначенні доречно значення “процес подолання труднощів, як вирішення проблем, завдань, як засіб їх вирішення (праця)”, але необхідно розрізняти “діяльність вчителя” (визначення мети, створення сюжету, формулювання завдань тощо) та “діяльність учнів” (виконання завдань, створення нових продуктів тощо). Для створення та реалізації квесту його учасники повинні пройти багато етапів (організаційний, пошуковий, етап реалізації тощо). Назвати всі ці етапи словом “діяльність” не можна, але в процесі реалізації квесту всі його учасники виконують певний вид діяльності: інформаційна діяльність – сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку й розповсюдження інформації; організаторська діяльність – практична діяльність щодо керівництва людьми/учнями, узгодження їх спільних дій та управління ними; навчальна діяльність – спрямована на засвоєння теоретичних знань і способів діяльності в процесі вирішення навчальних завдань тощо.

Розглянемо: “квест – це проблемне завдання”. Проблемне завдання – це практичне і/або теоретичне завдання, яке викликає пізнавальну потребу в новому невідомому знанні, яке слугує для найбільш ефективного виконання дії, що приводить до вирішення поставленої задачі, досягнення мети (за А. Матюшкіним). Аналізуючи науково-педагогічну літературу та надавши визначення, робимо висновок, що під час реалізації квестів учні виконують проблемні завдання, але це визначення не охоплює всі етапи створення квесту. Так, організаційний етап створення квесту не можна назвати проблемним завданням.

Найбільшій дискусії вимагають поняття “методика” й “технологія”. На думку одних спеціалістів, технологія включає в себе методику, інших – навпаки, визначають методику як більш широке поняття, треті зауважують, що ці поняття дуже наближені один до одного. Так, Г. Воробйов розг-

лядає квести як проектну методику, визначаючи їх як веб-проекти, в яких частина або вся інформація, з якою працюють учні, знаходиться на різних сайтах [4, с. 85]. А О. Багузіна навпаки розглядає квест як технологію, але в своїй роботі вона зазначає, що в основі квестів лежить метод проектів, який виник у США наприкінці ХХ ст. О. Багузіна визначає квести як інформаційно-віртуальний майданчик для використання різних методик і технологій навчання, насамперед конструктивного проблемно-пошукового характеру, які можна вбудувати в курс навчання відповідно до конкретної мети [2, с. 81].

Отже, розглянемо поняття “технології” та “методики”.

Технологія (від грец. *techne* – майстерність, мистецтво, *logos* – знання, вчення) – це сукупність методів, засобів і реалізації людьми конкретного складного процесу шляхом поділу його на систему послідовних взаємопов’язаних процедур і операцій, які виконуються більш або менш однозначно й мають на меті досягнення високої ефективності певного виду діяльності.

Під технологією розуміється упорядкована система дій, виконання яких призводить до гарантованого досягнення педагогічних цілей [5, с. 142]. Таким чином, технологія відображає послідовність педагогічної діяльності, її логіку й тому завжди відображена етапами діяльності, кожен з яких має свою мету. Лише після досягнення поставленої мети одного етапу відбувається перехід до наступного етапу діяльності.

За визначенням Юнеско, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їхніх взаємодій, що мають своїм завданням оптимізацію форм освіти.

Тепер розглянемо поняття “методика”. **Методика** – це сукупність способів доцільного проведення будь-якої роботи [3]. Стосовно педагогічної діяльності можна говорити про методику як про сукупність методів, прийомів, форм організації діяльності учнів, спрямованих на вирішення певних педагогічних завдань. Таким чином, методика є сукупністю різних методів навчання, виховання тощо і не вибудовує їх у певну логіку при безпосередній реалізації в педагогічному процесі. Технологія завжди передбачає певну логіку, послідовність педагогічних методів і прийомів – технологічний ланцюжок дій, виконання яких гарантує отримання запланованих результатів.

Українські науковці (С. Гончаренко, А. Кушнір, О. Пехта, І. Підласний, Г. Селевко та ін.) розмежують терміни “технологія” і “методика”. Технологія відрізняється від методики відтворюваністю, стійкістю результатів, відсутністю безлічі “якщо”. Відмінність полягає в тому, що педагогічні технології вдається тиражувати й переносити на вивчення різних навчальних дисциплін із гарантією високої якості виконання поставлених завдань. Методика навчання є значно вужчою, може діяти тільки в межах певного предмета чи кількох навчальних дисциплін [1, с. 13].

У табл. 2 подано порівняльну характеристику методики та технології, укладену М. Сибірською [6, с. 39–40].

Таблиця 2

Порівняльна характеристика методики та технології

Ознаки порівняння	Методика	Технологія
Призначення	Рекомендує застосування конкретних методів, організаційних форм, засобів навчання	Рекомендує процес вибору системи методів, організаційних форм і засобів навчання з урахуванням цілей і управління навчанням
Визначення	Система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання	Послідовне втілення на практиці заздалегідь спроектованого процесу навчання, інструментарій досягнення цілей за допомогою орієнтації на тих, хто навчається, та управління навчанням
Фактичні вихідні передумови створення	Обґрунтування і процес побудови знаходять у технології	Цілі, орієнтація на результат. Методична основа методики
Орієнтація	На тих, хто навчає	На тих, хто навчається
Спрямованість	На конкретний предмет або на реалізацію певних цілей	На універсалізацію підходів до вивчення навчального матеріалу
Відображення динамічності навчання	Дає цілком конкретні рекомендації	Відображає процесуальний динамічний характер процесу навчання

Аналізуючи дослідження науковців та наведені вище поняття можна стверджувати, що слово “квест”, яке виникло спочатку як метафора та яким позначили певну пошукову діяльність, перетворилось на назву сучасної ігрової технології.

Висновки. Таким чином, узагальнюючи наведені визначення, під поняттям “квест” будемо розуміти технологію, а саме сукупність різних форм, методів, які допомагають учням виконувати навчальні, пошуково-пізнавальні, проблемні завдання, під час яких учні добирають та упорядковують інформацію, виконують самостійну, дослідницьку роботу, що сприяє систематизації та узагальненню вивченого матеріалу, його збагачення та поданням у вигляді цілісної системи.

Список використаної літератури

1. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ : Академвидав, 2012. – 222 с. – (Альма-матер).
2. Багузина Е. И. Веб-квест технология как дидактическое средство формирования иноязычной коммуникативной компетентности (на примере студентов неязыкового ВУЗа) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Е. И. Багузина. – Москва, 2012. – 26 с.
3. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – Москва : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.

4. Воробьев Г. О. Веб-квест технологии в обучении социокультурной компетенции: английский язык, лингвистический вуз : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Геннадий Александрович Воробьев. – Пятигорск, 2004. – 220 с.
5. Левитес Д. Г. Практика обучения: современные образовательные технологии / Д. Г. Левитес. – Москва: Институт практической психологии; Воронеж: НПО “МОДЭК”, 1998. – 288 с.
6. Сибирская М. П. Профессиональное обучение: Педагогические технологии : учеб. пособ. – Москва, 2002.
7. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Г. К. Селевко. – Москва : Нар. обр., 1998. – 52 с.
8. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – Київ : Генеза, 1999. – 389 с.
9. Трофимчук В. Как возникли квесты [Электронный ресурс] / Владимир Трофимчук // Библиотека интерактивной литературы. – 2012. – Режим доступа: <http://rilarhiv.ru/ifmagazine1/01.2012/history/quest.htm>.
10. Dodge Bernie. Some Thoughts About WebQuest [Electronic resource] / Bernie Dodge // WebQuest. org. – Access mode: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.

Сокол И. Н. Концептуальное содержание понятия “квест”

В статье рассмотрена одна из насущных проблем образовательного пространства – разнообразие учебного процесса, активизация познавательной деятельности учащихся, расширение сферы их интересов. Это требует внедрения новейших форм, методов и технологий обучения. Одной из таких современных технологий определена квест-технология, которая помогает ученику находить необходимую информацию, подвергать ее анализу, систематизировать, решать поставленные задачи, развивать познавательную деятельность и формировать ключевую компетентность ученика. Внедрение современных методик и технологий выдвигает новые требования к профессиональной подготовке учителей. В соответствии с опытом по подготовке учителей к внедрению квест-технологии доказано, что отсутствие единой дефиниции понятия “квест” вызывает трудности в донесении сущности данной технологии. Проведен анализ различных толкований понятия “квест”, а также предложено авторское трактовка “квестов”.

Ключевые слова: квест, технология, игра, методика, деятельность, сайт.

Sokol I. The Conceptual Meaning of “Quest”

One of the important problems of educational space there is variety an educational process, activation of cognitive activity of students, expansion of sphere of their interests. It needs introduction of the newest forms, methods and technologies of studies. One of such modern technologies there is quest-technology which helps a student to find necessary information, to analyze it, to systematize, to solve problems, to develop cognitive activity and form a key competence of the student. Introduction of modern methods and technologies advances new requirements to professional preparation of teachers. But, experience of author of the article from preparation of teachers to introduction of quest-technology shows that absence of unique definition of concept “quest” causes difficulties in the report of gists of this technology. The analysis of different interpretations of concept “quest” is conducted in the article, and also author interpretation of “quest” is offered.

Key words: quest, technology, game, method, activity, site.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ: ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОСТІ

Статтю присвячено проблемі організації практичної підготовки майбутнього вчителя. Охарактеризовано сутність педагогічної практики в навчально-виховному процесі підготовки студентів педагогічних спеціальностей як чинника розвитку їхніх дослідницьких умінь. На основі емпіричних даних окреслено труднощі, з якими стикаються майбутні педагоги в процесі виконання квазіпрофесійної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній педагог, педагогічна практика, дослідницький метод, дослідницькі уміння.

Перші кроки до становлення сучасного вчителя можуть бути процесом формування його досвіду професійної діяльності. Загальновідомо, що найбільш інтенсивні зміни в цьому досвіді відбуваються саме на етапі професійної підготовки у ВНЗ: у процесі включення майбутніх педагогів у практичну діяльність.

Саме в період занурення у квазіпрофесійну діяльність майбутні вчителі набувають першого досвіду, що надасть їм можливість самостійно вирішувати професійні ситуації та завдання.

Основною метою педагогічної практики є закріплення і поглиблення знань, отриманих студентами в процесі навчання, надбання необхідних умінь і навичок практичної роботи зі спеціальності, яка вивчається. Педагогічна практика виконує адаптаційну, навчальну, виховну, розвивальну й діагностичну функції. Обмірковуючи організацію педагогічної практики, потрібно орієнтуватися не тільки на виконання програми практики, а й, насамперед, сприймати кожного студента як унікальну особистість, ретельно і обережно, цілеспрямовано й послідовно розкриваючи в ньому сильні особистісні та професійні сторони, допомагаючи компенсувати слабкі. Забезпечення особистісно орієнтованого, комплексного, безперервного і творчого характеру підготовки кожного студента з різним рівнем сформованості професійних умінь і навичок неодмінно позначиться на підвищенні якості їхньої професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури з теми дослідження свідчить, що учені приділяють належну увагу проблемі професійної підготовки фахівців, зокрема таким її аспектам, як: методологічні основи підготовки фахівців у системі неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало); теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх педагогів (В. Андрущенко, Ю. Бабанський, В. Бондар, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, О. Савченко, Л. Хомич); практична підготовка студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О. Абдулліна, Ф. Гоноболін, Н. Казакова, Л. Спірін, А. Щербаков).

Мета статті – визначити й охарактеризувати методичні принципи та механізми організації дослідницької педагогічної практики майбутніх учителів.

Ґрунтовний аналіз першоджерел і власний педагогічний досвід переконав нас у тому, що найбільші педагогічні можливості для формування дослідницьких умінь та плідного професійного їх самовиявлення складаються у процесі проходження студентами педагогічної практики, де створюються умови, максимально наближені до самостійної професійної педагогічної діяльності.

Для досягнення цього в подальшому проектуванні змісту науково-дослідної роботи майбутніх педагогів на етапі формування вчителя-дослідника перевага надають їхній активній практичній участі під час педагогічної практики у вирішенні найновіших і найгостріших проблем учителя сучасної школи засобами науково-дослідної роботи.

Мова йде про організацію тієї педагогічної практики, яка передбачає модернізацію змісту, методів і форм її проведення, вимагає індивідуальної відповідальності за власну педагогічну діяльність. З цією метою нами запропоновано методичне забезпечення диференційованого підходу до організації педагогічної практики майбутніх педагогів з урахуванням їхнього досвіду, накопиченого під час роботи в наукових гуртках, імплементації сучасних вимог до їхньої професійної готовності.

Ми виходили з того, що педагогічну практику, яка є суттєвою ланкою професійної підготовки студентів у педагогічному навчальному закладі, можна організувати так, щоб вона максимально враховувала рівень готовності студентів до організації науково-дослідної роботи в різних навчальних закладах та задовольняла професійні інтереси. З цією метою для проведення педагогічної практики нами було виділено групу особливо обдарованих студентів (за рівнем готовності до науково-дослідної роботи) з метою підвищення мотивації та заохочення повноцінного практичного застосування їхнього більш плідного й виразного досвіду самовиявлення навичок наукового пошуку, оригінальних засобів розв'язання складних педагогічних ситуацій завдяки успішному використанню здобутих знань з психології, педагогіки, фахових методик. Усвідомлюючи відповідальність і багатогранність педагогічної діяльності в реальних або змодельованих умовах педагогічної практики, що дає можливість реально з'ясувати, наскільки правильно обрано сферу діяльності, ступінь співвідношення особистісних якостей із майбутньою професією, а також переконатися, наскільки важливим для сучасного вчителя є володіння методами наукових досліджень, теорією і практикою освітнього процесу.

Педагогічна практика студентів складається з декількох компонентів: освітньо-кваліфікаційний рівень “бакалавр” – позакласна й позашкільна практика, робота в літніх оздоровчих таборах, навчально-педагогічна практика, виробничо-педагогічна практика; освітньо-кваліфікаційний рівень “спеціаліст” – виробничо-педагогічна практика.

Виробнича практика має великі можливості для формування у майбутніх педагогів творчого ставлення до педагогічної діяльності, визначення рівня їхньої професійної підготовки та професійної спрямованості. Головною умовою організації практичної підготовки є всебічна орієнтація майбутнього вчителя на всі сфери педагогічної діяльності: предметну, навчальну діяльність учнів, її методичне забезпечення, особистісні виховні взаємини та їх організацію, пошукову й дослідницьку діяльність і оволодіння її методикою.

Безпосередня робота з учнями є найсприятливішим педагогічним середовищем для формування усіх блоків професійно-творчих умінь студентів педагогічного університету, потужним мотиваційним чинником у процесі активного самовиявлення дослідницьких умінь майбутніх учителів.

З урахуванням вищезазначених чинників наведемо основні завдання підготовки студентів до пошуково-дослідницької діяльності у період проходження педагогічної практики: 1) актуалізація знань про науково-дослідницьку діяльність в особистісному плані; 2) формування науково-педагогічної свідомості; 3) орієнтація майбутніх фахівців на інноваційну діяльність на основі цілісного ставлення до педагогічної теорії; 4) розвиток дослідницьких, аналітичних, прогностичних умінь; 5) формування методичних і практичних умінь здійснення інноваційної діяльності; 6) залучення студентів на початкових етапах навчання до власного наукового пошуку [1].

За нашою концепцією, найефективніше оволодіти професійно-творчими вміннями майбутні педагоги можуть тільки тоді, коли студенту дається право самостійно (але під контролем методичного керівника практики) розв'язувати професійні завдання різного рівня складності, здійснювати викладацьку діяльність уже не теоретично, а в реальній педагогічній ситуації, визначати подальшу перспективу власного професійного зростання.

У своєму експерименті ми сподівалися, що пізнання й усвідомлення студентами майбутньої професійної діяльності у ЗНЗ шляхом дослідництва в межах засвоєння методики квазіпрофесійної науково-дослідної роботи під час педагогічної практики позитивно вплине на перетворення потреби у здійсненні пошуково-дослідницького підходу в професійно-життєву цінність.

Наведемо декілька прикладів організації педагогічної практики в умовах надання студентам такої самостійності.

Так, під час проходження педагогічної практики на уроках математики майбутні педагоги при вивченні тем: “Теорема Піфагора”, “Сума кутів трикутника”, “Коло”, “Ознаки паралельності прямих”, “Властивості квадратного кореня”, “Протилежні числа” здійснювали дослідницький підхід. Крім уроків-досліджень проводилися також міні-дослідження, що містять лише деякі дослідницькі елементи. Виконання такого завдання займало всього кілька хвилин. Ось приклад проблемного запитання: “Чому трикутник названий “трикутником”? Чи можна дати йому іншу назву, також пов'язану з його властивостями?”.

Прикладом уроку-дослідження може бути також урок математики в 6 класі з теми: “Протилежні числа”. Учням було запропоновано навести приклади протилежностей у навколишньому житті: тепло – холод, вгорі – внизу, щастя – горе, добро – зло тощо. Поставлено завдання: дізнатися, як числа відображають цей факт? Наводяться приклади історичних подій і дат, зазначається коли вони відбулися: геніальний математик стародавності Архімед народився у 287 р.; відомий російський математик М. Лобачевський народився в 1792 р.; перші олімпійські ігри в Греції відбулися у 776 р.; перші міжнародні олімпійські ігри – у 1896 р.

Щоб підвести школярів до поняття про протилежні числа, їх запитували: “Яким математичним знаком можна замінити слова “до нашої ери”, “нашої ери”? “Яким числом можна замінити рік “Різдва Христового”? Учні записують у зошити протилежні цифри, наводять приклади подібних пар, пояснюють, чим вони відрізняються зовні, пропонують свої назви таких чисел. Після цього учням пропонувалося самим сформулювати визначення поняття “протилежні числа”. Добре гармонізує в такому уроці експеримент, за допомогою якого учні також роблять власні висновки.

На дошку вивіщується заготовка координатної прямої з яскравими точками. Учням пропонується перегнути числову вісь відносно 0. Запитання: “Що помітили, що сталося з нулем?” Учні встановлюють причинно-наслідкові зв’язки, роблять висновки, що числа відобразилися, а нуль – протилежний самому собі.

Дослідницькі уміння й навички, набуті в шкільному педагогічному процесі, за висловленими враженнями майбутніх педагогів, допомогли їм самим розширити й поглибити професійні знання, збагатити свої уявлення про особливості й нескінченність пізнання; працювати з різними джерелами інформації, здійснювати вибір найбільш значущого змісту із наявного інформаційного масиву; сформулювати науково-дослідницькі навички; реалізувати особистий творчий потенціал, самоствердитися.

Наведемо приклади фрагментів уроків з фізики, цілком присвячених організації дослідницької діяльності учнів як джерелу нових знань. На занятті з теми “*Дія рідини і газу на занурене в них тіло*” (7 клас), під час пояснення нового матеріалу учні займають позицію дослідника. Майбутній педагог демонструє звичайний дослід щодо розтягування пружини під дією вантажу, що знаходиться спочатку в повітрі, а потім у воді. У бесіді з учнями з’ясовується існування виштовхувальної сили. Саме тепер пропонується перейти до серйозного наукового дослідження – з’ясування, від чого залежить виштовхувальна сила.

Будь-яке дослідження розпочинається зі збору та обговорення фактів. Такі факти поступово накопичуються в ході бесіди, коли учні згадують різні явища природи й випадки з повсякденної практики. Це допомагає їм сформулювати проблему уроку й висунути гіпотезу. Учні припускають, що виштовхувальна сила залежить від обсягу зануреного тіла, від його ваги (або маси), від щільності рідини, від глибини занурення й форми тіла. Вчителю не слід відкидати неправильні припущення: кожна з гіпотез потребує

експериментальної перевірки. Для цього на кожному столі студентами підготовлено важіль, закріплений на штативі, 2 склянки з водою, тіла одного об'єму, але різної маси (калориметричні тіла), кухонна сіль, лінійка, тіла однакової маси, але різного об'єму (алюмінієвий циліндр з набору калориметричних тіл і картоплина, попередньо обв'язані ниткою).

Як засвідчують результати дослідно-експериментального дослідження й особистий досвід, школярі досить швидко відмовляються від керівництва вчителя і беруть управління в свої руки. Самостійно фантазуючи, учні пропонують виконати наступний етап дослідження, що дає змогу вчителю перейти від малоефективної фронтальної роботи до індивідуальної творчої навчально-дослідницької діяльності, що сприяє виробленню таких знань і умінь: самостійно пояснювати й доводити нові факти, явища, закономірності; класифікувати, порівнювати, аналізувати й узагальнювати раніше вивчені явища, закономірності; проводити експерименти, висувати й обґрунтовувати гіпотези; встановлювати причинно-наслідкові зв'язки; розглядати одні й ті ж факти, явища, закономірності під новим кутом зору; застосовувати наукові методи дослідження (теоретичний аналіз і синтез, експериментальне, математичне моделювання тощо); знаходити кілька варіантів рішення, вибирати та обґрунтовувати найраціональніший; рецензувати й оцінювати власну роботу дослідницького характеру, а також роботи товаришів.

Отже, враховуючи наведені методичні домінанти, можна зробити висновки про необхідність зміни характеру існуючої форми організації педагогічної практики студентів з усіх предметів, а також про те, що робить її (педагогічну практику, метою якої є підготовка педагога-дослідника) успішною:

- наявність у студента-практиканта власної авторської методики навчання та виховання;
- наполегливе втілення під час педагогічної практики новітніх досягнень педагогіки, методики, передового педагогічного досвіду, застосування рекомендації з наукової організації педагогічної праці;
- систематичне й захоплююче інформування вихованців про нові надбання в науці, техніці, культурі;
- заохочення учнів і залучення їх до колективного обговорення науково-технічних і соціальних питань;
- ознайомлення школярів з біографіями видатних учених, їхнім внеском у розвиток науки;
- розкриття перед учнями методів і труднощів наукового пізнання, показ залежності результатів від генезису наукового знання;
- заохочення дослідницької роботи школярів, надання їм можливості працювати за алгоритмами розв'язання творчих задач;
- надання можливості пережити радість відкриття, відчуття успіху, задоволеності від пізнавальних зусиль.

Переслідуючи домінуюче завдання нашого дослідження – перетворення потреби майбутніх педагогів у здійсненні пошуково-дослідницького підходу в професійно-життєву цінність, в умовах педагогічної практики ми

використали дидактичні можливості саме дослідницького методу. Завдяки цьому методу студенти разом із вихованцями під час педагогічної практики самі брали участь у науковому пізнанні: спостерігали та вивчали факти і явища, виявляли проблему дослідження, висували гіпотези, планували шляхи їх перевірки, вивчали літературу, оцінювали результати, визначали можливості використання набутих знань.

Дослідницький метод у практичному навчанні базується на самостійному формулюванні тими, хто навчається, проблемних питань і на такому ж самостійному пошуку фактів, аргументів, способів доведення, узагальнення, моделювання тощо. Дослідницький метод застосовувався для розвитку творчих здібностей і вмінь учнів, мав сприяти більш осмисленому й самостійному оволодінню знаннями й творчими способами, що має безпосередній зв'язок з формуванням практичних дослідницьких професійно-творчих умінь самого майбутнього педагога.

Таким чином, уміння студентів розвивати у дітей загальні навички, необхідні в розв'язанні будь-якого дослідницького завдання – один з основних практичних складових сучасної шкільної освіти, а головне – критерій практичної професійної готовності майбутніх педагогів до його виконання.

Наведемо декілька прикладів і висловлювань студентів-практикантів про їхнє ставлення до організації педагогічної практики, які суб'єктивно, але переконливо про це свідчать.

“Дійсно, науково-дослідна робота з учнями збільшила мою впевненість у собі, додала додаткових переваг щодо власної ініціативи, сміливості та наполегливості, при чому, без підказок та сторонньої допомоги. Сприяла не тільки оволодінню педагогічними здібностями, а й виникненню почуття гордості, обґрунтованій впевненості у власних наукових можливостях, навчила долати труднощі й не впадати в розгубленість без стороннього керівництва...” (Анастасія К., 5 курс).

Надамо ще один самозвіт майбутнього педагога: “Під час занять я бачив, як однокласники, яких я раніше вважав легковажними у навчанні, за якихось кілька тижнів змінювалися на моїх очах і ставали справжніми співучасниками творчого шкільного педагогічного процесу. Але найцікавіше в тому, що зараз я сам більше подобаюся собі. Раніше слово “наука” та всі похідні від нього просто лякали мене. А тепер здається, що у дослідницькій діяльності є щось глибоко чуттєве, наче здорова основа для нового міркування, впевненість у тому, що ці нові знання обов'язково принесуть позитивний результат у майбутній професійній діяльності...” (Максим Р., 5 курс).

Висновки. Саме в такій послідовності й поетапності професійної підготовки майбутніх педагогів до використання елементів НДР у майбутній педагогічній діяльності було зафіксовано нами зростання найвищих творчих можливостей, ініціативи й навіть методичних, педагогічно обґрунтованих знахідок, студентів.

Сподіваємося, що організація такої педагогічної практики, в процесі якої студенти переконуються в необхідності використання досвіду науково-дослідної роботи в пробудженні творчих інтересів дітей та зацікавлено-

сті їх шкільною дисципліною, яку викладає студент-практикант, стане для майбутнього вчителя його особистою цінністю, шляхом наближення до професіоналізму.

Список використаної літератури

1. Антоновський О. В. Педагогічна практика як засіб самореалізації та залучення студентів до інноваційної діяльності / О. В. Антоновський // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя, 2012. – Вип. 22 (75). – С. 431–441.
2. Базалук О. О. Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. О. Базалук // Філософські обрії. – 2010. – № 23. – С. 187–200.
3. Сущенко Л. О. Теоретичні і методичні засади організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сущенко Лариса Олександрівна. – Запоріжжя, 2014. – 533 с.
4. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2012. – № 1. – С. 18–32.

Стаття надійшла до редакції 01.08.2014.

Сущенко Л. А. Педагогическая практика будущих учителей: ориентиры современности

Статья посвящена проблеме организации практической подготовки будущего учителя. Охарактеризована сущность педагогической практики в учебно-воспитательном процессе подготовки студентов педагогических специальностей как фактора развития их исследовательских умений. На основе эмпирических данных определены трудности, с которыми сталкиваются будущие педагоги в процессе выполнения квазипрофессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий педагог, педагогическая практика, исследовательский метод, исследовательские умения.

Sushchenko L. Pedagogical Practice of Future Teachers: Reference Points of Modernity

Article is devoted to practical training of future teachers. Characterized by the nature of teaching practice in the educational process of training pedagogical students as a factor of development of their research skills. On the basis of empirical data marked difficulties faced by future teachers in the implementation activities.

It is proved that the greatest educational opportunities to build research skills and their professional fruitful expressions are formed in the process of passing students teaching practice, where the conditions as close to independent professional teaching. To achieve this in the future design of the content of the research work of the future teachers at the stage of formation of the teacher-researcher, preference was given to their active participation in practical pedagogical practice in tackling new and pressing challenges of the modern school teachers means of research.

It is found that the teaching practice, which is an essential element of professional training of students in teacher training institutions, we can arrange so that it takes into account the maximum level of readiness of students to the organization of research work in various institutions and meet professional interests.

Proved that organization of teaching practice, during which students are convinced of the need to use the experience of research work in the awakening of the creative interests of the children and also their interest in school discipline, which sets out the student interns, to become a future teacher of his personal values, by approaching the professionalism.

Key words: training, future teacher, teaching practice, research method, research skills.

АНАЛІЗ ГЕНЕЗИСУ ФЕНОМЕНА “УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА” З МЕТОЮ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

У статті здійснено аналіз генезису понять “управління” й “управлінська культура” з метою вдосконалення концептуальних основ професійної підготовки інженерів залізничного транспорту, а також запропоновано авторські підходи до внесення змін у підготовку майбутнього інженера залізничного транспорту.

Ключові слова: управління, управлінська культура, цілісність, професіоналізм, методологія професійної освіти.

Професійна діяльність інженера пов’язана з управлінням виробничими процесами, експлуатацією залізничного транспорту, забезпеченням безпеки перевезень вантажів і пасажирів. Сучасні транспортні системи весь час змінюються й ускладнюються. З одного боку, ці ускладнення пояснюються новими вимогами до якості забезпечення безпеки великої кількості людей, а з іншого – виникненням ризику у сфері психологічного навантаження спеціалістів, що створює ситуації ризику.

Надзвичайно швидко збільшується обсяг інформації, інформаційні технології заповнили світ, що вимагає наявності управлінської культури інженера залізничного транспорту, від якої залежить не тільки якість і професіоналізм інженера, а й діяльність кожного виробництва залізничної галузі. Логіка професійної освіти інженерних кадрів має враховувати динаміку попиту на посилення управлінської підготовки, необхідність розроблення відповідної дієвої системи професійної підготовки фахівців.

Якщо виходити з того, що під управлінською культурою інженера залізничного транспорту розуміти рівень задоволеності нею громадян, суспільства, держави, то її суспільна значущість є ще більш суттєвою. Тому вищі навчальні заклади не можуть стояти осторонь цих вагомих вимог і змін, які відбуваються в суспільстві.

Управлінська культура є складовою професіоналізму інженера, який ґрунтується на загальній культурі та професійній самосвідомості, що вимагає стимулювання цілеорієнтованої мотивації як розвитку й саморозвитку управлінської культури, так і розвитку професіоналізму, заохочення до професійного самовдосконалення майбутнього інженера.

Втім, близькі до цього проблеми тільки в таких важливих, але окремих напрямках, зокрема: підготовка й управління кадрами різними галузями економіки (Г. Атаманчук, В. Бойков, Г. Мальцев, В. Мальцев, Е. Охотський та ін.); становлення особистості керівника-професіонала (А. Деркач, В. Зазикін, О. Ігнатюк, Т. Мардахаєв, А. Маркова, А. Чернишов та ін.); психолого-педагогічні аспекти формування культури спеціалістів у процесі

професійної підготовки (А. Абрамова, Ю. Адлер, А. Аменд, А. Беліков, Н. Болдирєв, Ю. Васильєв, А. Глазунов, Т. Гура, О. Пономарьов, О. Романовський та ін.); управлінська культура спеціалістів (С. Алієва, О. Виханський, В. Дятлов, А. Турчинов, Т. Шаргун та ін.); формування професійних якостей спеціалістів залізничного транспорту (І. Булатніков, Н. Повесьма, С. Рижак, А. Чурилін та ін.). Втім, аналіз літератури показав, що в ній відсутні дослідження з формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту.

Мета статті – висвітлити результати генезису категорій “управління” та “управлінська культура” в теорії та історії їх розвитку, їх роль у вдосконаленні методології професійної освіти інженерів залізничного транспорту.

Як показує аналіз науково-педагогічної літератури, досліджувана нами проблема складна як у теоретичному, так і в практичному плані. Щодо теоретичної складності, то вона полягає, з одного боку, в узагальненні результатів аналізу різних напрямів досліджень з метою розкриття ідеї формування управлінської культури інженерів залізничного транспорту, а з іншого – в тому, що дослідження ускладнюється недостатньою кількістю наукових праць, присвячених проблемі її формування в умовах професійної підготовки.

Практична складність полягає у відсутності концепції цілісної системи професійної підготовки у вишах залізничного транспорту, де змістовно було б відображено методологію викладання управлінських курсів з урахуванням сучасних потреб суспільства в галузі інженерної освіти, передбачено оволодіння управлінським інструментарієм.

Незважаючи на те, що обрана тематика належить до нової сфери наукового знання, яка ще не набула достатнього поширення в академічному середовищі, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, значущість якої задовольняє аналіз і синтез зазначеної проблеми й може бути використана як науковий фундамент наукового пошуку.

Для визначення й переконаності в необхідності формування управлінської культури в майбутніх фахівців залізничної галузі надзвичайно корисним виявилось ознайомлення з різноманітними поглядами на цей феномен дослідників, відомих особистостей давньої історії.

Аналізуючи генезис явища управлінської культури, ми звернули увагу на тлумачення слова *управління*, яке в давнині мало узагальнювальний характер і використовувалося в значенні “правити”, “робити правильно”, “бути справедливим”, “вчиняти розумно”, “вміло вести до мети”, “виправляти недоліки”. Ряд фахівців з теорії управління та управлінської культури має спільну думку з приводу того, що управління є давнім мистецтвом і новітньою наукою. Управління – це складова великих політичних, економічних, технологічних, соціальних та етичних систем, що ґрунтується на особливих концепціях, принципах, методах, має вагомий науково-методичний фундамент і сягає своїм корінням у глибину століть [1; 3; 4].

Відомості про управління територіями, військами, підданими існували вже у Стародавньому Єгипті, Вавилоні, Китаї та інших країнах. У Давніх Римі та Греції управління було досить розвиненою наукою та практичною справою щодо управління значними територіями, збирання податків, підтримання між країнами торгових, господарських і політичних, соціальних відносин, ведення війн тощо. У Китаї близько 1100 р. до н. е. вже було визначено необхідність організації, планування, керівництва й контролю в суспільстві, а близько 500 р. до н. е. визнано принцип спеціалізації в усіх сферах суспільного життя.

Безцінним є внесок мислителів Давньої Греції, Риму та Китаю в управління соціумом, особливо в мистецтво управління. Збереглися свідчення китайського філософа Конфуція, у яких він зазначав, що шляхетна людина, подібно воїну, має бути впевненою у своїх силах і прагнути досконалості. Мислителі зазначали, що перш, ніж управляти іншими, необхідно навчитися управляти собою.

Сократ, розглядаючи управління як особливий вид діяльності, зауважив, що слід поставити конкретну людину на відповідне місце й домогтися від неї виконання доручених їй завдань. Філософ стверджував, що “успішно управляти суспільними справами здатен лише той, хто досяг успіхів в особистих справах”. Сократ проаналізував різні форми управління й проголосив принцип універсальності управління.

Платон у праці “Політика і держава”, розглядаючи управлінську справу як важливий елемент системи життєзабезпечення суспільства, підкреслював необхідність поділу праці та спеціалізації за видами робіт. Він спробував розмежувати функції управління. Цей мислитель був упевнений, що “...одні народжені для управління, а інші – для землеробства і ремісництва” [10, с. 214].

Ксенофонт (бл. 430–354 рр. до н. е.), визнаючи управління людьми як особливий вид мистецтва, зазначав, що для ефективного управління рабами необхідно застосовувати два способи – покарання або заохочення, а працю слід організувати таким чином, щоб пробудити в кожного дух змагання й честолюбні бажання. Управління, на думку Ксенофонта, – це особливий вид мистецтва.

Арістотель пов’язував успіхи в управлінні людьми з такими елементами, як централізація, децентралізація, розподіл повноважень, гармонійна взаємодія між членами організації, лідерство тощо [2].

Розглядаючи наукові погляди та твердження давніх філософів про наявність *управління* в усіх сферах життєдіяльності людини, ми помітили певні аналогії з науковими позиціями та концепціями фахівців ХІХ – початку ХХ ст. Класик економічної теорії К. Маркс визначав управління як працю, що керує працею, зауважуючи, що управління виникає в разі поділу праці, він стверджував: “Усіляка безпосередня суспільна або спільна праця, яка здійснюється в порівняно великому масштабі, потребує більшого або меншого ступеня управління” [9].

Сучасні дослідники проблем управління Г. Кунц, С. Доннел, як і їхні попередники, визначають управління не тільки наукою, а й мистецтвом, "...яке подібне до медицини або композиторської діяльності, інженерної справи або футболу. Але ж не всяке мистецтво використовує організоване знання, яке має в своїй основі, та використовує його з урахуванням реальних обставин для досягнення бажаного практичного результату" [8, с. 24].

Неможливо не помітити, що в умовах інтенсивного розвитку науки та інтеграції її різних галузей виявилися доцільність і перспективність використання управлінського підходу для аналізу професійної підготовки інженерних кадрів. Майже всі дослідники єдині в тому, що *управління* впливає на активізацію людини, на створення оптимальних умов у розвитку творчого потенціалу особистості, підвищення ефективності й оптимізації процесу її розвитку.

Під час теоретичного аналізу дослідження ми з'ясували існуючі наукові погляди на управлінську підготовку майбутніх фахівців в умовах університетського навчання. У межах вирішення наших дослідницьких завдань найбільш привабливою є позиція, що відстоює необхідність формування елементарних знань і навичок у галузі управління людьми, засобів і методів управління.

Аналізуючи поняття *управління* з позицій науковців, ми з'ясували, що в спеціальній літературі його визначають як:

- спосіб цілеспрямованого, планомірного впливу суб'єкта на об'єкти управління, організовуючи та координуючи їхню діяльність заради досягнення певного результату;
- елемент доцільної, раціональної форми організації колективної діяльності людей;
- цілеспрямований вплив суб'єкта управління на керований об'єкт для забезпечення його переведення в новий якісний стан.

У багатьох випадках *управління* виступає як процес спрямованих контрольованих і регульованих змін духовних можливостей людини відповідно до поставленої мети.

Аналіз терміна "управління" з різних наукових позицій зумовив розгляд поняття "*менеджмент*". Англійське слово "management" (управління) бере початок від лат. "manus" – рука. Термін "*менеджмент*" часто використовують як синонім слова "*управління*" та "*наукова організація праці*". Введення в активний обіг слова "*менеджмент*" пов'язують з радикальними економічними перебудовами в суспільстві, з прагненням працівників стати ближчим у ділових відносинах з найбільш освіченими й успішними партнерами ринкової економіки. Ось чому, використовуючи термін "менеджмент", говорять про "управління".

Особливе значення для нас має позиція Н. Коломінського про визначення терміна "менеджер освіти" та особливостей процесу управління в педагогічній діяльності [7, с. 6]. На думку фахівця, *менеджмент* – це соці-

альна управлінська діяльність, яка пов'язана з обробкою інформації та виробленням оптимального рішення, а також його реалізацією [7, с. 211].

Аналізуючи численні наукові напрацювання, доходимо висновку, що управління розуміють як засіб здійснення ефективного впливу на керований об'єкт, який реалізується завдяки загальним функціям управління, що мають своє практичне та теоретичне відображення, застосовуються відповідно до загальноприйнятих критеріїв їх ефективності. Найважливішим ланцюгом системи управління в процесі здійснення управлінського впливу виступає педагогічний контроль.

Останнім часом у курсах професійно орієнтованих і соціально-гуманітарних дисциплін загальні функції управління розглядають тільки як окремі педагогічні завдання, відірвані від понять "професіоналізм", "педагогічна майстерність", "компетентність", "управлінська компетентність".

Ми також враховуємо думку науковців, які в концепції професійної підготовки менеджерів відводять чільне місце вимогам до особистості студента та їхній підготовці до праці в ринкових умовах сучасної ринкової економіки, яка має бути заснованою на принципах сучасного менеджменту.

Основи професійно-управлінської культури формуються у ВНЗ під час професійної підготовки та мають відображати науково й методично обґрунтовані заходи професійної підготовки фахівців.

Не зменшуючи значення існуючих напрацювань у напрямках організації управління, ми вдруге відзначаємо відсутність єдиного погляду науковців на проблему формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту в процесі професійної підготовки.

Проведений нами теоретичний аналіз підтвердив, що в більшості випадків педагогічні й соціально-психологічні аспекти діяльності інженера залізничного транспорту розглядаються окремо від управлінських функцій або у зв'язку з однією з них. Водночас ефективно управління інженерною діяльністю можливе лише в умовах постійної реалізації всіх загальних функцій управління в тісному взаємозв'язку з педагогічними функціями на всіх стадіях його організації.

Отже, ми припускаємо необхідність створення цілісної та об'єктивної картини розвитку управлінської культури в майбутнього інженера з урахуванням реального попиту суспільства на його послуги, особливостей інженерної праці та їх здатності забезпечити якісний аналіз цієї діяльності з допомогою сформованої інженерної культури.

Щоб здійснювати процес професійної підготовки інженера на рівні науково обґрунтованих рекомендацій, звернемося до тих наукових напрацювань, які містять у собі комплекс педагогічних, галузевих знань міждисциплінарного характеру, теоретичної та практичної підготовки студентів, що мають істотно збагатити уявлення про неї, зокрема, тієї частини викладачів, які здійснюють сьогодні професійну підготовку інженерів залізничного транспорту.

Дослідження сучасних вимог до формування особистості майбутнього фахівця, його здібностей, якостей та ознак під час навчання у вищому навчальному закладі визнає за необхідність і значущість теоретичного аналізу управлінської культури як особистісного утворення; результату якісної підготовки фахівця до професійно-результативного виконання управлінських функцій, дій та обов'язків, використання інноваційних підходів у майбутній професійній діяльності.

Відштовхуючись від цього, ми виокремили напрацювання, у яких висвітлено різні аспекти професійної підготовки до інженерної управлінської діяльності різних галузей, що було покладено в основу нашого дослідження, які стосувалися різних напрямів цієї проблеми: з проблем управління й організаторської діяльності інженера, з менеджменту, з управління професійною підготовкою інших фахівців, а також праці багатьох інших авторів, присвячені психолого-педагогічним, організаційно-управлінським аспектам діяльності інженера залізничного транспорту.

Ми виходили з того, що майже кожному молодому інженеру після закінчення ВНЗ доведеться вирішувати питання організації професійної життєдіяльності, спільної та індивідуальної роботи з людьми, морально й матеріально зацікавлювати їх, заохочувати винахідливість і співтворчість, що потребує високого рівня управлінської культури як важливої якості професійної готовності майбутнього фахівця до конкретної інженерної праці, в якій моральна, психологічна, професійна готовність до майбутньої діяльності означає концентрацію якостей інженера, його внутрішніх настанов і цілей, які є передумовою ефективної та творчої діяльності, загальним показником професійно-психологічної готовності фахівця.

У контексті цих змін потрібно передбачити адекватні доповнення до змісту й організації навчального процесу у вищих навчальних закладах та переходу від традиційних форм підготовки до використання сучасних технологій навчання, відмову від традиційних методів авторитарної педагогіки на користь активних методів засвоєння матеріалу.

Сьогодення вимагає від фахівців галузі комплексного підходу до формування розумових і фізичних якостей особистості інженера, удосконалення його психологічної підготовки до активного способу життя і професійної діяльності.

Професійна підготовка майбутнього інженера на базі існуючої предметної системи навчання, на наше переконання, дає тільки частину для такої підготовки, що становить окремий бік сукупного продукту. Отже, за традиційного підходу особистість інженера формується тільки частково.

Недоцільність такого підходу до професійної підготовки майбутнього інженера визнає О. Каверіна: “З одного боку, формування знань з окремих предметів, практичних умінь і навичок, а з іншого – розвиток розумових здібностей, мислення. При такому розумінні проглядається позиція, відповідно до якої особистість формується частково, розвиваючи інтерес до наукового предмета й обраної професії. Крім того, у кожному процесі

навчання існує певна роздробленість цілей, що сприяє формуванню стрижневих, узагальнених якостей особистості” [6, с. 86].

На думку дослідників С. Гончаренка, Р. Гуревича, Л. Добровської, В. Семиченко, О. Каверіної, щоб подолати ці недоліки в умовах інтеграції цілей професійної підготовки майбутніх фахівців, необхідно формувати конкретні для кожного навчального закладу професійно значущі якості особистості, знання, уміння й навички в органічній єдності, оскільки роздробленість цілей породжує несумісність окремих процесів між собою, механічне їх поєднання не дасть бажаної цілісності професійної підготовки. Необхідно розробити таку множину цілей, яка б відповідала соціальному закону суспільства, завданням професійної діяльності майбутніх інженерів і була адекватною природі цілісного розвитку особистості майбутнього інженера залізничного транспорту [6, с. 47].

Висновки. Аналіз наукового доробку дослідників дав змогу зробити декілька важливих висновків:

- доведено, що доцільною є орієнтація викладачів вузівського педагогічного процесу, пов’язаного з професійною підготовкою інженера залізничного транспорту, на необхідність розроблення нових її цілей, що забезпечить її цілісність, сукупний результат у формуванні управлінської культури інженера;

- зміни функціонального навантаження професійної підготовки мають психолого-педагогічний вплив на комунікативну, культурологічну, інформаційну, прогностичну управлінську діяльність майбутнього інженера;

- оновлені критерії результативності впливу вищого залізничного навчального закладу на професійну підготовку інженерних кадрів, у тому числі концептуальний її компонент як інтегральне утворення, забезпечують здатність майбутніх інженерів свідомо планувати, організовувати, аналізувати, обирати сучасні дієві способи взаємодії з людьми, виробляти власні цілі й засоби для їх досягнення.

Список використаної літератури

1. Абрамова Н. Т. Целостность и управление / Н. Т. Абрамова. – Москва : Наука, 1974. – 248 с.
2. Аристотель. Политика. Афинская политика / Аристотель ; [вступ. ст. Е. И. Темнова]. – Москва : Мысль, 1997. – 458 с.
3. Афанасьев В. Г. Мир живого: системность, эволюция и управление / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1986. – 334 с.
4. Афанасьев В. Г. Человек в управлении обществом / В. Г. Афанасьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 382 с.
5. Добровська Л. Формування професійної компетентності з інформаційних технологій майбутніх фахівців в умовах інтерактивного підходу до освіти / Л. Добровська // Освіта і управління. – 2012. – № 4. – С. 43–51.
6. Каверіна О. Г. Інтегративний підхід до формування готовності студентів вищих технічних навчальних закладів до професійної комунікації : монографія / О. Г. Каверіна ; [за ред. П. В. Стефаненко] ; МОН України, АПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих. – Донецьк : Друк-Інфо, 2009. – 275 с.

7. Коломінський Н. Л. Психологія педагогічного менеджменту : навч. посіб. / Н. Л. Коломінський. – Київ : МАУП, 1996. – 176 с.
8. Кунц Г. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций / Г. Кунц, С. О’Доннелл ; пер. с англ. – Москва : Прогресс, 1981. – Т. 2. – 158 с.
9. Маркс К. Сочинения / К. Маркс, Ф. Энгельс. – Москва : Политиздат, 1954. – Т. 23. – 907 с.
10. Платон. Сочинения Платона, переведенные с греческого и объясненные профессором Карповым : в 6 т. / Платон. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Странник, 1863. – Т. 6. Политика или Государство. – 532 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

Сущенко Р.В. Анализ генезиса феномена “управленческая культура” с целью усовершенствования профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта

В статье осуществлен анализ генезиса понятий “культура” и “управленческая культура” с целью совершенствования концепции профессиональной подготовки инженеров железнодорожного транспорта, а также предложены авторские подходы к внесению изменений в профессиональную подготовку будущих инженеров железнодорожного транспорта.

Ключевые слова: *управление, управленческая культура, целостность, профессионализм, методология профессионального образования.*

Sushchenko R. Analysis of the Genesis of the Phenomenon of “Management Culture” to Improve the Training of Railway Engineers

The article presents the analysis of the genesis of the concept of “culture” and “management culture” in order to improve the concept of training engineers of railway transport, as well as the author’s approach to making changes in the training of future engineers of rail transport.

The article analyzes the genesis of the concept of “governance” and “management culture” to improve the conceptual bases of training of Transportation, and suggests approaches to copyright amendments in preparing future of Transportation.

Professional engineer activity associated with process control, operation of railway transport, safety of cargo and passengers. Modern transport systems constantly changing and increasingly complex.

Almost all researchers agree that management culture that affects the activation of man to create optimal conditions for the development of creative potential, improve and optimize the process of development. It is impossible not to notice that in heavy integration of science and its various branches were feasibility and potential use management approach for the analysis of training engineering personnel.

Management culture is part of professional engineer, based on a common culture and professional identity that requires stimulation motivation as development and self-management culture and professional development, encouraging professional self-Future of Transportation in terms of its training.

Key words: *management, management culture, integrity, professionalism, methodology of professional education.*

ДИДАКТИЧНІ ЦІННОСТІ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкрито теоретичні основи й напрями оновлення дидактичних цінностей сучасного педагогічного процесу, його природу й особливості організації в умовах особистісно орієнтованого підходу.

Ключові слова: дидактика, педагог, дидактичні цінності, педагогічний процес.

Провідні країни світу спрямовують розвиток своїх національних систем освіти з урахуванням глобальних тенденцій суспільного розвитку та міжнародних вимірів на основі національних стратегій і цінностей.

Розвиток української дидактики ХХІ ст. відбувається на засадах особистісно зорієнтованої, гуманної педагогіки, розроблення нових чинників, що визначають якість шкільної освіти: державні стандарти, компетентнісний підхід, нові навчальні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), моніторинг якості освіти тощо [9, с. 16].

У Передмові до “Дидактики початкової школи” О. Савченко доводить, що в освіті України головні цінності – дитина й педагог, здатний розвивати, захищати, оберігати її індивідуальність. А звідси – центрованість на ідеях: людина не засіб, а мета, тому не дитину треба пристосовувати до системи освіти, а школу до неї. Звідси академік О. Савченко виводить найважливішу заповідь: *навчання – заради гідного життя* [9, с. 32], передумовою для навчальних і життєвих успіхів якого упродовж багатовікової історії вітчизняної освіти є унікальна просвітницька, культуротворча й соціальна місія вітчизняної дидактики [9, с. 34].

Мета статті – наукове обґрунтування необхідності органічного поєднання теорії сучасного педагогічного процесу й оновлених дидактичних цінностей.

На сьогодні актуалізується необхідність посиленої уваги до цілісного педагогічного процесу, в якому дитина знаходиться багато часу, під час якого вона не тільки навчається, але відбувається її активна життєдіяльність, більш глибоке бачення й пізнання нею навколишнього світу.

Педагогічний процес – це унікальне розвивальне явище, здатне створювати умови для найповнішого врахування природних задатків дитини, формувати повноцінну самодостатню особистість, суверенну творчу індивідуальність за її бажанням і її інтересами. Його унікальність залежить від доцільного психолого-педагогічного використання сучасних дидактичних цінностей, завдяки яким діти навчаються залюбки, без будь-якого тиску.

Такий підхід до стратегії побудови дидактичних основ педагогічного процесу закладено в його природі: оперативне реагування на реалії життя, на виниклі щойно інтереси дітей, їх потреби й наміри. Якщо з цим зволіка-

ти, педагогічний процес є недосконалим, а дидактичні функції залишаються невизначеними, порожніми, духовне життя дітей – збіднілим. Для цього потрібен неабиякий професіоналізм педагогів. Організаторами педагогічного процесу мають бути неординарні, непересічні й яскраві творчі особистості, які приваблюють дітей, захоплюють їх не якимись особливими методичними “викрутасами”, а своїм змістовним життям, особливою вдачею й духовним багатством, умінням дивувати, захоплювати новими сучасними знаннями та справами, мають повне уявлення про особливі дидактичні цінності, про цінності своєї педагогічної діяльності.

Наше тривале спостереження за педагогічним процесом довело: ні політичні, ні правові, ні моральні, чи якісь інші ідеї безпосередньо не мають впливу на цей процес. Впливає їх сплав, сполука, духовні утворення, які виникають у результаті взаємовпливу і взаємодії різних поглядів, уявлень, ставлень і почуттів.

Такі утворення впливають на стан взаємодії дитини з навколишнім середовищем. Від них залежить, які знання засвоєні формально, а які стали для неї цінністю, мають особистісний сенс, виявляються в емоційно-вольовому напруженні, в готовності до дії навіть у боротьбі з перешкодами, у мотивах реальної поведінки людей.

Дитина виявляє себе в педагогічному процесі як суб’єкт суспільства, розкриваючи свою унікальність у конкретній творчій діяльності, пов’язаній із задоволенням її справжніх інтересів і прагнень.

Втім, у дидактів і зараз немає єдиного погляду стосовно елементарної одиниці (“клітини”) педагогічного процесу; більше того, легко помітити в ставленні до цього питання навіть полярних поглядів. Так, І. Лернер “клітиною навчального процесу” визначає дію, Є. Тонконога – урок, М. Ерднієва – вправу, В. Загвязинський – задачу, Т. Шамова – пізнавальну дію, Л. Льовшин – педагогічний вплив. Більш глибоко до цього питання підійшов Г. Легенький, який розглядає педагогічний процес як динамічну систему, “клітинкою” якої є “молекули”, що складаються з трьох атомів: виховного впливу, акту життєдіяльності вихованця, акту змін у його психічному й фізичному стані [7]. Цілісність цього впливу він вбачає в безлічі таких “молекул” педагогічного процесу, які складають його підсистеми й проглядаються по вертикалі. Кожна з “молекул” входить до своєї системи, тобто частини педагогічного процесу, яка формує ту чи іншу сторону людини (фізичну досконалість, трудові якості, моральність, естетичні смаки тощо). Автор змушений робити застереження, що “підсистеми” “живуть лише в органічному “щепленні” [7]. Але за рахунок чого виникає це “щеплення” – автор не розкриває.

На нашу думку, досі всі автори порушують питання тільки про вимоги, що ставляться до виділення абстракції та умов її застосування.

Підставою виділення вихідної абстракції педагогічного процесу, відтворення його як системи за допомогою цієї ж вихідної абстракції має бути

оновлення, а не ускладнення ланцюга опосередкованих ланок, через які змушені проходити взаємні протилежності сутності цього процесу.

Адже історично вихідною й первісною в педагогічному процесі є людина. Кінцевою метою педагогічного процесу є теж людина, яка повинна стати особистістю. Отже, через виділену вихідну абстракцію в педагогічному процесі слід показати, як відбувається розкриття тієї необхідності, з якої розвиваються різні форми людського ставлення й життєдіяльності.

Умови становлення особистості такі, що кожне нове покоління має освоювати соціальний досвід попередніх поколінь, який без власної діяльності засвоїти не можна. В соціальному досвіді зосереджено все багатство культури, нагромаджене попередніми поколіннями, опредмечена діяльність тих, хто її створив.

Тому, оцінюючи продуктивність спроб обґрунтування елементарної одиниці (“клітинки”), для розробки теоретичних питань дидактики всі ці підходи не мають науково обґрунтованої логіки свого розвитку. І в цьому їх безсумнівна слабкість. На нашу думку, початок новому етапові розвитку теоретичних основ цінностей педагогічного процесу поклали А. Алексюк, Ш. Амонашвілі, Е. Ільєнков, В. Давидов, І. Загвязинський, В. Кан-Калик, В. Ільїн та ін.

Їм вдалося виявити дуже важливі факти, на які можна спиратися в подальших дослідженнях природи педагогічного процесу.

А. Алексюк, наприклад, переконливо довів, що наукове уявлення про педагогічний процес, його соціальні функції може бути створено лише на основі аналізу відносин між учнями й вихователями в різних навчально-виховних колективах. Соціальні відносини в педагогічному процесі є відповідним системоутворенням і елементом [1, с. 21]. А. Алексюк робить важливий висновок про те, що сутність педагогічного процесу прихована від зовнішнього спостереження і в своїй основі є переведенням (трансформацією) із зовнішніх впливів у внутрішні психічні стани, якості особистості.

Категорія “педагогічний процес”, на думку А. Алексюка, тісно пов’язана з категорією “педагогічна практика”, включає в себе поняття педагогічного мистецтва [1, с. 22].

Об’єднує зазначених авторів те, що всі вони розглядають педагогічний процес як зміну станів, як системне уявлення про нього і взаємодію елементів.

Зважаючи на такий підхід відомих дослідників, можна зробити деякі узагальнення.

По-перше, якщо кінцевою метою педагогічного процесу є становлення особистості людини, то елементарною одиницею може бути “момент становлення” (педагогічна ситуація) [10, с. 83].

“Момент становлення” – це найменша одиниця, подальший поділ якої недоцільний.

По-друге, розгляд педагогічного процесу через сходження від абстрактного (“моменту становлення”) до системи першого порядку (“людина”)

і далі до системи вищого порядку дає змогу виділити низку ознак педагогічного процесу як системи:

- це система соціальна, вона існує за рахунок взаємодії людей;
- система функціонує тільки при обміні діяльністю;
- предметом управління в педагогічному процесі є діяльність з усіма її елементами: мета, завдання, зміст тощо, які є компонентами системи;
- педагогічний процес – явище багаторівневе і поліструктурне.

По-третє, на підставі виділених ознак можна сформулювати загальне поняття: педагогічний процес – це спільна діяльність учнів, спрямована на засвоєння багатства культури й підготовку до праці, суспільного життя, що відбувається з активною участю дітей і під керівництвом педагогів. Із цього визначення випливає необхідність єдності навчальної й позанавчальної сфер педагогічного процесу, участь у яких є важливою умовою становлення всебічно розвиненої особистості. Чим швидше дитина оволодіває співробітництвом з іншими людьми, способами різних видів діяльності, тим швидше через розпредмечування соціального досвіду здійснюється формування її як особистості в педагогічному процесі. Цей розвиток Е. Ільєнков розглядає так: “Об’єктивна реальність завжди розвивається через виникнення всередині її конкретної суперечності, яка й знаходить своє вирішення у породженні нової, вищої й складнішої форми розвитку” [5, с. 240]. У наведеному міркуванні Е. Ільєнкова чітко простежується важливе положення – всередині самого себе жодна суперечність не може бути вирішеною: “всередині вихідної форми суперечність не може бути розв’язана” [5, с. 240]. Простежимо це явище на прикладі: дитина у процесі свого становлення повинна засвоїти соціальний досвід, що без діяльності зробити неможливо. Але способами діяльності вона сама оволодіти теж не може. Потрібна допомога тих, хто вже оволодів такими способами. Тому вона стає суб’єктом діяльності. Тобто суперечність виникає в системі “людина – людина”. Педагог у такій ситуації, по суті, на центральному місці, він опосередковує зв’язки учня з іншими системами, має можливість активно впливати на ці зв’язки через організацію необхідної діяльності та взаємодіяти з дитиною.

Виходячи із цього, сутність цілісного педагогічного процесу можна характеризувати спочатку як соціальну систему, що функціонує, потім як систему, яка має свої специфічні особливості. Тому цілісний педагогічний процес як різновид соціальних систем має ті самі родові ознаки: загальну мету, її функціонування має доцільний характер; складаються із взаємопов’язаних елементів (компонентів); існує в оточенні, яке несе обмеження системи; має певні ресурси, що забезпечують її функціонування; внутрішню структуру, яка відображає ієрархію рівнів і зв’язки системи з середовищем; система здатна до розвитку за рахунок внутрішніх суперечностей і очолюється керівним центром.

Водночас, педагогічний процес як цілісний об’єкт має свої специфічні особливості, що впливають з інтегративних якостей, властивих тільки цьому об’єкту, але не його частинам. Системоутворювальним чинниками в

соціальних системах є мета. У педагогічному процесі мета задається як соціальне замовлення суспільства на формування особистості, а результат залежить від взаємодії педагога й учнів.

Цілісність системи “педагоги – учні” забезпечується єдністю мети та результату при взаємодії систем різного рівня й порядку всередині педагогічного процесу. Отже, основною якістю педагогічного процесу є єдність всіх взаємоперехресувальних впливів підсистем на становлення особистості, яка в цьому процесі виступає суб’єктом власної перетворювальної активності і спілкування, що, в свою чергу, визначає: спільну діяльність усіх суб’єктів, які беруть участь у процесі; функціональну спеціалізацію підсистем різного порядку; сукупність різноманітних відносин, що виникають у результаті взаємодії суб’єктів.

Зазначені інтегративні якості і властивості педагогічного процесу наперед визначають умови його функціонування, характер зв’язків і відносин між елементами системи, забезпечують відносно самостійне, відокремлене існування існування, функціонування (а в деяких випадках і розвиток) системи.

У результаті виникнення інтегративних якостей і властивостей цілісна система, якою і є педагогічний процес, дістає внутрішнє щеплення компонентів, завдяки якому зв’язки всередині системи стають стійкими.

Основні інтегративні властивості цілісного педагогічного процесу виявляються як в особливостях його компонентів, так і в структурі, закономірностях, засобах досягнення педагогічних цілей, механізмах і рушійних силах.

Наведені міркування ще раз доводять, що аналіз сутності цілісного педагогічного процесу необхідний для того, щоб визначити, якою мірою сучасна дидактика, сучасний педагог може впливати на зміну стану об’єкта, стадій його розвитку та просування, передбачати сукупність і послідовність дій з метою досягнення бажаних прогнозованих результатів.

Розв’язання цих проблем залежить від оптимальної структури цілісного педагогічного процесу і знання його особливостей.

Відомо, що структурними елементами шкільного педагогічного процесу є його мета, форми й методи роботи, матеріально-технічна організація. Учні й педагоги теж належать до складових педагогічного процесу. Знання особливостей кожного із зазначених компонентів дає змогу окреслити внутрішні зв’язки, які об’єктивно існують між ними.

Будь-яка ідеальна модель педагогічного процесу реалізується через розв’язання конкретних цілей, які формуються всередині системи, що функціонує, і визначаються як цілі-завдання, що заздалегідь передбачає деяке умовне розчленування цілісного педагогічного процесу.

Під цим кутом зору ми попередньо дослідили особливості самовираження дитини в цілісному педагогічному процесі. Дослідженням було охоплено 6 тис. дітей переважно підліткового віку. Нас цікавило, зокрема, ставлення вчителів до виявлення й розвитку індивідуальних навчальних прагнень та інтересів дітей. Виявилось, що тільки 12% дітей задовольня-

ють у школі свої пізнавальні прагнення й інтереси, але переважно ті, які не пов'язані зі шкільними предметами. Причиною такого стану розвитку пізнавальних прагнень і пізнавальних інтересів є традиційна система шкільного навчання й виховання, властивостями якої залишаються її спрямованість на засвоєння предмета, монологічність та імперативність.

Дитині у шкільному педагогічному процесі все ще відводиться роль виконавця, що призводить до того, що знеособлюється її особистісна позиція і роль у цьому процесі.

Отже, сьогодення вимагає нових підходів до пошуку, наукового обґрунтування й визначення нових дидактичних цінностей педагогічного процесу, підготовки вчителів та наукових кадрів на випередження в реалізації пояснювальної, перетворювальної, прогностичної й нормативно-прикладної функцій дидактики.

Глибоких змін потребує сутність самого поняття “дидактична цінність педагогічного процесу”, його визначеність з урахуванням тенденцій суспільного розвитку та прогнозів майбутнього розвитку вітчизняної освіти.

Учення про соціальні, моральні, естетичні та інші цінності суспільства, соціальних груп та особистості називають аксіологією. Отже, весь шлях людського розвитку – це усталені тенденції до покращення або погіршення людських цінностей, їх самовиявлення.

І. Бех, аналізуючи процесуальну своєрідність феномена самореалізації особистості, дійшов висновку, що життя людини в сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти вищого смислу її існування, орієнтації на справжню духовність. Культивує в людині інструментальну позицію, воно прирікає її на всеосяжну матеріальну заклопотаність, яка не звеличує людину у власних очах і в очах усього суспільства [3, с. 30].

Ця проблема потребує особливо глибокого теоретичного осмислення. Втім, у сучасному соціумі України відсутнє її достойне пошанування. Як наслідок, ігноруються іманентні особливості та індивідуально-суб'єктивний світ людини, її духовна парадигма.

Пишаємося й захоплюємося тим, що знання, інформація та технологічні інновації в умовах глобалізації стають провідною продуктивною силою. Але швидко й непомітно зростають негативні тенденції: соціальна нерівність, моральна глухота й байдужість до проявів соціальної несправедливості та дискомфорту спілкування в дорослих і дитячих колективах, що в умовах боротьби за економічне зростання через непомірне споживацтво суспільства супроводжується руйнацією української економіки, культури, зростанням злиднів, нестримним фізичним і духовним вимиранням нації [3, с. 8].

Сучасна дидактика, педагогіка й психологія, на жаль, ці питання досліджує обмежено, не виходячи за межі лише діагностично-педагогічного консультування чи застосування педагогічно орієнтованих тренінгів.

З огляду на притаманну педагогічній діяльності багатосуб'єктність, методологічне значення ціннісної визначеності особистості полягає в по-

доланні суперечності між нагальністю впровадження результатів аксіологічних досліджень та відсутністю обґрунтованої нової гілки прикладної педагогіки, побудованої на аксіологічній основі.

Відстоюючи свої права бути несхожими на інших, людина, навіть не підозрюючи, оголошує свої власні цінності, бореться за них усталеними стереотипами, не погоджуючись із цінностями інших людей. Відповідно до цього формуються, змінюються або закріплюються різні способи ставлень до світу і певних життєвих ситуацій.

Насправді *ціннісну визначеність особистості ми тлумачимо* як природне, впорядковане ціле, механізм оволодіння людиною законами духовного становлення й саморозвитку, інструмент мислення, умовиводів, звичок, причину появи нових реалій і усвідомлень, врешті-решт, рушія загального розвитку особистості, генеральною лінією життя, а тому – предмет сучасної дидактики, предмет нашого дослідження.

Дані численних експериментів свідчать: те, що людина зазвичай дійсно цінить, є стимулом, за рахунок якого вона змінюється і процвітає, змінює стиль свого життя, спосіб дій, не ухиляючись, залежно від ускладнення обставин, від вибраного нею шляху. Якщо взяти до уваги зв'язок ціннісного визначення зі всією життєдіяльністю людини, то виникає необхідність пізнання, за яких педагогічних умов цей зв'язок успішно реалізується. Отже, особливої актуальності набуває дослідження й наукове обґрунтування необхідних педагогічних дій у сучасному навчально-виховному процесі на всіх етапах розвитку особистості, адже цей зв'язок є не тільки позитивним.

У контексті наведених міркувань цілком логічно, що дослідники вже винайшли аксіолого-аналітичний метод аналізу вищих цінностей людини (Г. Щербакова), виявлення рівнів світовідношення до гуманістичних цінностей (Є. Бондаревська), до емпатійного співпереживання, що, без сумніву, є сферою моралі в їхній духовній значущості (Л. Бочкар'єв, Л. Надирова) та ін.

Серед методів аксіологічного аналізу особливо значущим є прогностично-моделювальний метод, який спирається на постійне виявлення параметрів ціннісного ставлення людини до життя, професії, навколишнього світу.

Недооцінка результатів ціннісного визначення учнів, студентів, учителів, населення в цілому загрожує помилками й невдачами у вихованні та навчанні.

Аналізуючи стан і результати реформ освіти України, відомий дослідник К. Корсак зауважує, що порушена тема відрізняється надзвичайною складністю й інтегративною комплексністю, що не слід дивуватися з малої кількості позитивних результатів упродовж двадцяти років зусиль перетворити освіту та виховання на щось більш національне й сучасне (із 156 повоєнних реформ освіти цілком провалилися за всіма важливими позиціями 75%). Не було жодного шансу потрапити до 8% успішних прикладів реформ, оскільки всі позитивні реформи здійснювалися стаханівськими темпами, плутаючи можливе й бажане з колосальними втратами для майже

всіх громадян. “Новітні вимоги порівняно мало стосуються понять “інтелект”, “інтелігентність”, не кажучи вже про напівветеринарний термін “еліта”, про ніжність та чистоту й глибину почуттів, збурення нових цінностей, про сусідство добра й зла, правди й кривди, прекрасне й повторне, відстоювання власних переконань, мудрість точного погляду на минуле, виваженість оцінок” [8, с. 9].

Наразі фундатор теорії національного виховання України І. Бех доводить, що розвиток особистості вимірюється структурою відповідних цінностей, які вона постійно реалізує у своїй життєдіяльності й по-справжньому випробовується на свою духовну міцність у діях предметно-перетворювального змісту.

Тому цілісність, гармонійність та альтернативність педагогічного процесу, який ми досліджували, пояснюються тим, що дитина в ньому опиняється за покликом соціуму, часу, батьків і навіть перших своїх внутрішніх мотивів, але потрапляє в інше середовище, де існують стандарти та однакові вимоги до всіх.

Щоб досягти найважливішої дидактичної цінності, здійснюючи навчання – заради гідного життя (О. Савченко), необхідно будувати педагогічний процес на основі створення середовища й системи гармонійної розвивальної стратегії впливу, яка здійснюється в умовах відкритого діалогу педагогів і вихованців, що створює оптимальні передумови для закріплення пізнавального прагнення, інтересу, формування особистісної самостійної активності, розкриття творчих потенцій та стимулювання саморозвитку дитини.

Суспільство, громадськість, особистість педагога, особистість батьків і вихованця мають виступати як рівноправні співучасники педагогічного процесу з однаковою відповідальністю за кінцевий результат їхньої співпраці та співтворчості – за гармонійний розвиток людини.

Ми виходили із припущення, що повноцінне гармонійне виховання має бути пов’язане не з рівнем сформованості окремо взятих різноманітних здібностей дитини, а з повнотою розвитку всіх сторін життєдіяльності й життєтворчості особистості, керуючись тим, що людина повинна бути готова до всіх сфер життєдіяльності: духовної, сімейно-побутової, трудової, громадської, культурно-естетичної тощо.

Наші дослідження особливостей сучасного педагогічного процесу показали: виховний потенціал сучасних навчально-виховних закладів за певних педагогічних умов може гарантувати гармонійний розвиток особистості, максимально забезпечити вільний вибір діяльності для задоволення й саморозвитку різноманітних інтересів і здібностей, повноцінне творче самовираження й особистісне самовдосконалення.

Гармонізація педагогічного процесу передбачає всебічний розвиток як сформованість світоглядницьких і духовно-моральних позицій особистості на основі соціалізації та перетворення громадських цінностей на її власні, гармонійне поєднання національно-культурної самобутності із загальнолюдською культурою.

Гармонійно розвинена особистість – це людина, широко освічена, і не тільки технічно, а й гуманітарно, переконливо допитлива, творча. Вона повинна вміти жити та працювати в умовах демократії, володіти дедалі сильнішим почуттям соціальної й моральної відповідальності не тільки за себе, а й за суспільство. Ця людина здатна до соціальної дії.

Формула реалізації всебічного розвитку особистості виявляється реальною лише тоді, коли в самих педагогів інтереси досить різноманітні, коли педагог, скажімо, добре малює і співає, грає на одному з музичних інструментів, знається у спорті. Таким педагогам під силу методика гармонійного виховання в умовах сучасного педагогічного процесу.

Перелічені якості характеризують дорослу особистість. У процесі формування таких якостей у дітей важливо зберегти їхню неповторну індивідуальність і несхожість.

З цією метою в сучасних школах слід створювати різні любительські об'єднання, фольклорні колективи, етнографічні експедиції, сімейні майстерні прикладного мистецтва, гуртки технічного та спортивного профілю.

Останнім часом активізувались такі види творчої діяльності, як вивчення історії рідного краю, “свого коріння”, рідної мови, прогресивних традицій народу.

Значну увагу необхіднл приділяти історичним зв'язкам з іншими народами світу, миротворчим заходам.

Слід враховувати в цій справі одне важливе застереження: гармонізація особистісних і міжнаціональних відносин найефективніше відбувається за умови максимального врахування національної специфіки та інтернаціоналізації самосвідомості особистості. Інакше – можливі відхилення або в бік національного егоїзму, або національного нігілізму.

Головна особливість педагогічного процесу полягає в тому, що будується він на взаємній співтворчості педагогів і дітей, на їхній дружбі й духовній спільності, на визнанні самоцінності дитини, на взаємоповазі та взаємній зацікавленості в спільному успіхові й результаті творчої співпраці.

Термін “співтворчість” вживають для вираження різних сторін духовних зв'язків педагогів і дітей, умов їхньої продуктивної праці та творчої діяльності, засобів виконання творчих дій, мотивації спільних пошуків, як показник критичного розуму, результат засвоєння культури діалогу.

При всій різноманітності підходів до цієї проблеми можна виділити три загальні напрями.

Один з них – обґрунтування необхідності перегляду цільових підходів до організації педагогічного процесу.

Психологи стверджують: співтворчості сприяє тільки приємна атмосфера міжособистісних стосунків, духовний комфорт. В атмосфері внутрішнього тиску й напруженості кожна людина стає духовно біднішою, примітивнішою, ніж є насправді.

Ми переконалися: захоплива творча діяльність, якщо відсутній психологічний комфорт, попри всю її первісну значущість для дитини, остаточного успіху в розвитку її творчих сил і здібностей не гарантує. І, навпаки, варто ді-

тям опинитися в атмосфері довіри й поваги, як кожний стає цікавішою та духовно сильнішою особистістю, ніби піднімаючись над самим собою [2].

Тому першочергове завдання сучасної дидактики – створити максимум умов, за яких дитина зможе уже на перших етапах перебування в освітньому середовищі реалізувати принаймні мінімум товариських сподівань. Тоді її становище як самодостатньої особистості зміцниться. Це зобов'язує педагогів вивчати не тільки дидактику, а й теорію психології людських стосунків, умови співробітництва та співтворчості, вчитися спілкуванню як грамоті, як мистецтву, щоб успішно пов'язувати дидактичні цілі з очікуваннями дітей.

Однозначно доведено: якісні зміни в культурі відносин між педагогами й дітьми – доленосна умова ефективного педагогічного процесу, найвагомий фактор усебічного виховання, найвища *цінність* сучасної дидактики.

Особистісна чарівність педагога, його зацікавленість у творчому розвитку кожного свого вихованця глибоко впливає на процес навчання та виховання, створює особливий колорит взаємної привабливості [2].

Практика доводить: діти частіше над усе успішно навчаються й розвиваються там, де комфортне навчальне середовище, навчальні стосунки. Достатньо дитині зустріти педагога, який поговорив з нею як з другом, пережив з нею радість спільної навчальної перемоги, і дитина назавжди залишається щасливою.

Наше дослідження переконливо доводить: гальмують гармонійний розвиток дітей крайнощі функціонального підходу до організації навчання, порушення цілісності педагогічного процесу.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок: у сучасному педагогічному процесі позитивний емоційний розвиток особистості найактивніше сприяє всебічному розвитку дитини. Однак, виявлено, що прямого зв'язку за будь-яких умов між інтелектуальною, вольовою й емоційною сферами немає. Навіть елементарні емпіричні спостереження показують, що високий рівень розвитку дитини реалізується не тільки на вольовому рівні.

Слід враховувати й те, що в кожній дитині можливе сполучення високого інтелекту та “емоційної глухоти” (Н. Бехтерева). Тому емоційні процеси заслуговують на більшу увагу з боку дослідників загальної дидактики.

Орієнтація педагогічного процесу на максимальне задоволення й розвиток пізнавальних інтересів дітей дає підстави розглядати їх як першу й важливу ланку цілісного педагогічного процесу, основне призначення якого – спрямування подальшого розвитку дитини на збагачення “концепції” її життєдіяльності, на більш глибоке бачення нею навколишнього світу.

Список використаної літератури

1. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / А. М. Алексюк. – Київ : Радянська школа, 1981. – 206 с.
2. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 558 с.
3. Бех І. Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2009. – 248 с.

4. Дробноход М. Про реформування освітньої галузі України в контексті проблем і тенденцій розвитку глобалізованого світу / Микола Дробноход // Освіта і управління. – 2010. – Т. 13. – № 4. – С. 7–8.

5. Ильенков Э. В. Что же такое личность? / Э. В. Ильенков // С чего начинается личность : сборник. – Москва : Педагогика, 1979. – С. 183–237.

6. Ильин В. С. Проблема воспитания потребности в знании у школьников / В. С. Ильин. – Ростов-на-Дону, 1971. – 169 с.

7. Ильин В. С. Формирование личности школьника. Целостный процесс / В. С. Ильин. – Москва : Педагогика, 1984. – 143 с.

8. Корсак К. Політика й освіта: розбіжності між гаслами та справами / К. Корсак // Науковий світ. – 2011. – № 11. – С. 8–9.

9. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : піручник / О. Я. Савченко. – Київ : Грамота, 2012. – 504 с.

10. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. – Москва : Наука, 1974. – 279 с.

11. Свободное время и нравственное воспитание. – Москва : Знание, 1986. – 271 с.

12. Хмель Н. Д. Педагогический процесс как объект деятельности учителя : учеб. пособ. для студ. и препод. пед. ин-тов / Н. Д. Хмель. – Алма-Ата : КазГПИ, 1978. – 115 с.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.

Сущенко Т. И. Дидактические ценности современного педагогического процесса

В статье раскрыты теоретические основы и направления обновления дидактических ценностей современного педагогического процесса, его природа, особенности организации в условиях личностно ориентированного подхода.

Ключевые слова: дидактика, педагог, дидактические ценности, педагогический процесс.

Sushchenko T. Didactical Value of the Modern Pedagogical Process

The article reveals the theoretical foundations and directions updates didactic values of modern pedagogical process, its nature, characteristics of the organization in terms of individually oriented approach.

Actualized need for greater attention to integrated pedagogical process in which the child is bonfires of time during which there is her active life, a deeper vision and knowledge of the world around them. Pedagogical process – a unique developmental phenomenon. capable of creating the conditions for the most complete account of the child's natural instincts, form a complete self-sufficient individual, sovereign creative individuality. Its uniqueness lies in the expedient of psycho-pedagogical use of modern teaching of values by which children learn willingly, without any pressure.

This approach to teaching strategy of building the foundations of the pedagogical process inherent in his nature: rapid response to the realities of life, caused only the interests of the children, their needs and intentions.

Our long-term observation of the teaching process has proved neither political nor legal or moral, or any other ideas not directly affect this process. Affects their alloy, compound, spiritual formation, which arise as a result of mutual influence and interaction of different views, ideas and feelings, a great teacher professionalism.

Is substantiated that the orientation of the pedagogical process at the maximum satisfaction and the development of cognitive interests of children gives grounds to consider them as a first and important part of a holistic educational process, the main purpose of which – the direction of further development of the child to the enrichment of the “vision” of its functioning on a deeper vision of the world around her.

Key words: didactics, teacher, teaching values, pedagogical process.

ФАХОВО ОРІЄНТОВАНІ РЕСУРСИ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ ЯК ДЖЕРЕЛО ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА

У статті розглянуто інформаційний простір в аспекті визначення його складових, професійно значущих для перекладача. Проаналізовано інформаційний простір з позицій системного підходу. Виокремлено основні складові інформаційного простору, які можна використовувати в професійній діяльності перекладачів для аграрної галузі. Виявлено особливості значущих для майбутнього перекладача інформаційних ресурсів, до яких зараховано корпуси, фахові інформаційні бази даних, подкасти. Проаналізовано особливості використання визначених інформаційних ресурсів з позиції доступності, сучасності, достовірності.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційний простір, інформаційні ресурси, перекладач.

Нинішній етап розвитку людства невід'ємно пов'язаний зі зростанням значення інформаційних ресурсів у суспільному житті. Саме вони стають ключовим фактором прискорення суспільного прогресу, відображаючи об'єктивну потребу в підвищенні ефективності використання інформації як стратегічного продукту інформаційного суспільства.

Пріоритетами інформаційного суспільства є цілеспрямований розвиток інформаційних технологій, розбудова інфраструктури інновацій, продукування інформації, яка набуває нових якостей і трансформується в нові знання. При цьому одним із базових понять у розумінні глобальної інформатизації стає інформаційний простір, який поєднує набір ресурсів, технологій, концепцій, стратегій, що визначають сутність буття людини в умовах сучасного суспільства.

Нова суспільна формація – інформаційне суспільство – зумовлює необхідність формування в її членів відповідних знань, умінь, практичних навичок, способів мислення і якостей, які дають їм змогу успішно здійснювати як професійну діяльність, так і задовольняти особисті потреби в інформації, спираючись на вміння ефективно взаємодіяти з інформаційним простором, у межах якого вони перебувають. Безсумнівно, ці якості мають бути сформовані в процесі підготовки тих фахівців, які під час виконання професійних завдань здійснюють переважно обробку інформації. Оскільки професійна діяльність перекладачів передбачає саме таку діяльність, то вміння діяти в умовах інформаційного простору для них набуває особливої ваги.

Мета статті – розглянути особливості використання фахово-орієнтованих ресурсів сучасного інформаційного простору як джерела інформаційної підтримки професійної діяльності перекладача.

Формування єдиного інформаційного простору в контексті розвитку інформаційного суспільства висвітлено в працях вітчизняних учених: І. Арістова, В. Горового, О. Онищенко, В. Попик. Проблему інформаційного простору в аспекті формування образу інформаційного суспільства досліджують О. Лобовікова, В. Щербіна. Соціально-політичні виміри інформаційного простору розглядають Ю. Бондар, В. Карпенко. Соціально-психологічні аспекти інформаційного простору є об'єктом дослідження О. Злобіної, О. Ліщинської, А. Лобанової, В. Малімон та ін.

Однак, питання визначення особливостей професійної діяльності майбутніх перекладачів у сучасному інформаційному просторі, зокрема, використання ними інформаційних ресурсів, та врахування їх у підготовці цих фахівців не було предметом окремого дослідження.

Перехід до інформаційного суспільства супроводжується бурхливим зростанням інформаційних потоків, які оточують людину в побуті та виробничій діяльності. Свідченням цього є результати дослідження провідних міжнародних аналітичних корпорацій. Зокрема, корпорація EMC оголосила результати проведеного на її замовлення аналітичним агентством International Data Corporation (IDC) дослідження, які свідчать про те, що обсяг інформації в усьому світі подвоюється кожні два роки. А до 2020 р. цифровий всесвіт досягне обсягу в 40 зеттабайт, що перевищує попередній прогноз на 5 зеттабайт. Загалом з початку 2010 р. обсяг даних зріс у 50 разів. При цьому також відзначено парадоксальний факт, що втрачаються значні обсяги корисних даних. На сьогодні використовується менше ніж 3% з 23% потенційно корисних даних. Незважаючи на безпрецедентне зростання обсягів інформації, лише 0,4% її піддається аналізу [5]. У зв'язку із цим останнім часом дедалі більше уваги приділяють інформаційному менеджменту, метою якого є досягнення балансу між інформаційною пропозицією та інформаційним попитом. На думку представника корпорації EMC Д. Бертона, "...компанії тепер здатні не тільки оцінити потенційні переваги цифрового всесвіту, а й зрозуміти, наскільки важливо орієнтуватися в ньому за допомогою правильного балансу технологій, методик захисту та ІТ-навичок" [5]. Ці дані відображають тенденції розвитку виробничих структур, а відповідно, і вимоги роботодавців до майбутніх фахівців, які були б здатні здійснювати свою діяльність у сучасному інформаційному суспільстві, що повною мірою стосується й майбутніх перекладачів.

З огляду на вищезазначене, процес взаємодії фахівця з інформаційними потоками доцільно розглядати в умовах інформаційного простору, особливості використання якого за певних конкретизованих обставин зумовлені специфікою професійної діяльності.

Єдиний інформаційний простір є сукупністю баз та банків даних, технологій їх ведення й використання, інформаційно-телекомунікаційних систем та мереж, які функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій та громадян, а також задоволення їхніх інформаційних потреб [6].

Іншими словами, єдиний інформаційний простір складається з таких головних компонентів:

- інформаційні ресурси (ІР) – бази й банки даних, усі види архівів, системи депозитаріїв державних ІР, бібліотеки, сховища тощо;
- інформаційно-телекомунікаційна інфраструктура;
- територіально розподілені державні й корпоративні комп'ютерні мережі, телекомунікаційні мережі та системи спеціального призначення й загального користування, мережі та канали передачі даних, засоби комутації й управління інформаційними потоками;
- інформаційні, комп'ютерні та телекомунікаційні технології – бази, прикладні й забезпечувальні системи, засоби їх реалізації;
- науково-виробничий потенціал у галузях зв'язку, телекомунікацій, інформатики, обчислювальної техніки, поширення та доступу до інформації;
- організаційні структури, включаючи кадри, що забезпечують функціонування й розвиток національної інформаційної інфраструктури;
- ринок інформаційних технологій, засобів зв'язку, інформатизації та телекомунікацій, інформаційних продуктів і послуг;
- система взаємодії інформаційного простору України зі світовими відкритими мережами;
- система забезпечення інформаційного захисту (безпеки);
- система масової інформації;
- система інформаційного законодавства [6].

Як бачимо, зазначений перелік компонентів єдиного інформаційного простору відображає складну систему формування, взаємодії, обслуговування, організації, подання інформації в межах глобальних об'єднань. Вона дає уявлення про сутність процесів, які забезпечують циркулювання, отримання, розповсюдження, збереження та цілий ряд інших дій і операцій, що здійснюються з інформацією й спрямовані в кінцевому результаті на задоволення інформаційних потреб користувача. На основі системного підходу до вивчення й аналізу інформаційного простору, у межах якого майбутній фахівець буде перебувати та здійснювати професійну діяльність, вважаємо доцільним екстраполювати принципи створення й функціонування інформаційного простору як системи на конкретну галузь діяльності з відповідними обмежувальними умовами. Іншими словами, необхідно формалізувати інформаційний простір на основі моделі, яка б забезпечувала можливість оптимізувати його складові з безпосереднім впливом на професійну діяльність, виявляти ефективні шляхи вирішення фахових завдань, фіксувати негативні зміни в системі, відслідковувати міжкомпонентні та зворотні зв'язки тощо, для підвищення рівня підготовки майбутніх фахівців до взаємодії з інформаційним простором. Для цього зосередимось на виявленні основних складових інформаційного простору, у межах якого має діяти майбутній фахівець з перекладу в аграрній галузі; визначенні їх змісту, структури, особливостей; пошуку способів взаємодії з ни-

ми в процесі формування відповідних знань, умінь та навичок для забезпечення його професійної діяльності.

При цьому варто зазначити, що в процесі професійної підготовки майбутніх перекладачів необхідно сприяти усвідомленню ними провідної ролі роботи з інформацією при здійсненні перекладу та зосередити особливу увагу на можливостях її повноцінного забезпечення шляхом формування відповідної системи знань. Крім знання іноземної й рідної мов, для перекладачів аграрної галузі вона включає, зокрема:

- знання про культурологічні, економічні, політичні, релігійні особливості країн, з якими здійснюється співпраця в аграрній галузі;
- знання наукової термінології аграрної галузі;
- тематичні знання об'єктів, процесів, технологій галузей сільського господарства.

Відповідну інформацію як основу формування системи знань та підтримки у вирішенні професійних завдань можна отримати, використовуючи певні інформаційні ресурси. Тому конкретизація складових інформаційного простору, важливих для перекладача, на нашу думку, має здійснюватися, насамперед, у площині джерел інформаційних ресурсів. На сьогодні вони мають відповідати таким вимогам, як доступність, сучасність, достовірність. З іншого боку, для їх використання в перекладачів має бути сформована інформаційна автономія як здатність самостійно знаходити наявні на ринках інформаційні ресурси й продуктивно використовувати їх [7]. Зарубіжні науковці (С. Талья, П. Ваккарі, Дж. Фрай, П. Вутерс) [8] класифікують інформаційні ресурси як:

- метадоменні, до яких належать загальні інформаційні ресурси, їх ознаки й можливості використання (інтернет-ресурси, книги, газети та журнали, телебачення/радіо тощо);
- доменоспецифічні, які поділяються на:
 - фаховоспецифічні (банки фахових даних, інтернет-ресурси: фаховоспецифічні пошукові машини, каталоги посилань, сервери препринтів, архіви даних досліджень, професійні мережі тощо);
 - інформаційні “умови” певних галузей науки (вид/обсяг використаних інформаційних ресурсів/джерел).

З огляду на специфіку професійної діяльності перекладачів доцільно розглядати використання, насамперед, таких елементів інформаційних ресурсів, як словники, інтернет-ресурси, корпуси (бази даних), фахові інформаційні бази даних, подкасти.

Так, перекладачі мають можливість використовувати у своїй професійній діяльності мовні корпуси. Корпус – це зібрання текстів в електронному вигляді, супроводжене технічною розміткою (анотацією) [4]. Зокрема, найвідомішими мовними корпусами для перекладачів з англійської мови є такі.

The Brown Corpus є стандартним корпусом сучасного американського варіанта англійської мови. Він складається з 1 014 312 слів текстів англійської прози, автори якої були носіями американського варіанта англій-

ської мови. Корпус містить 500 зразків, кожен з яких складається з 2000 слів. Кожен зразок починається початком речення, але не обов'язково абзацу, і кожен закінчується першим реченням після 2000 слів.

The London-Lund Corpus of Spoken English (Корпус розмовної англійської мови), який складається з двох частин. Метою першої з них – Survey of English Usage – є надання ресурсів для точного опису граматики дорослих освічених носіїв англійської мови. Для її реалізації корпус містить зразки різних типів усної й письмової британської англійської мови. Початкова мета корпусу – обсяг у один мільйон слів уже досягнута, тому створення цього корпусу вважається завершеним.

Друга частина – SEU corpus – містить 200 зразків або “текстів”, кожен з яких складається з 5000 слів, загальним обсягом в один мільйон слів. Тексти були зібрані за останні 30 років, половина взята з розмовної англійської мови, половина – з письмової англійської мови. Розмовні англійські тексти містять як діалоги, так і монологи. Письмові англійські тексти – це не тільки друковані та рукописні матеріали, а й приклади англійською, прочитані вголос, зокрема з трансляції новин і записаних промов.

Об'єднання цих складових у спільний проект було проведено в Університеті Ланкастера (University of Lancaster) у співпраці з Групою мовних досліджень (Speech Research Group) у науковому центрі IBM UK. Мета нового проекту полягала в зборі зразків природного розмовного британського варіанта англійської мови, який може бути використаний як база даних для аналізу й тестування програм, пов'язаних з інтонацією. Результатом став Корпус розмовної англійської мови (Spoken English Corpus (SEC)), який дає змогу машинне зчитування близько 52 тис. слів сучасної розмовної британської англійської. Записи мовних зразків придатні для інструментального аналізу.

У корпус такого розміру неможливо включити зразки кожного стилю розмовної англійської мови, замість цього акцент був зроблений на зборі зразків такого типу розмовної англійської мови, який підходить як модель для мовного синтезу.

Корпус SEC уже зарекомендував себе як цінний інструмент у навчальному процесі в Університеті Ланкастера, надаючи студентам можливість для ґрунтовного вивчення фонетики розмовної англійської мови.

Одним із джерел інформаційних ресурсів, які можна зарахувати до складових інформаційного простору, важливих для інформаційної підтримки професійної діяльності перекладача, є зібрання електронних видань, які концентрують наукові розробки за певною галуззю знань. При цьому йдеться не про окремі видання, а про бази даних, які забезпечують структурування за рубриками наукових публікацій та журналів, визначення умов і порядку доступу до них. Нині існує велика кількість таких інформаційних баз даних, які включають бібліографічні записи, реферати документів, повнотекстові матеріали щодо сільського господарства й суміжних галузей. Використання цього виду інформаційних ресурсів створює умови

для формування фахових компетенцій майбутніх перекладачів аграрної галузі, які базуються на можливості опрацювання сучасної, науково вивіреної, фахово досконалої термінології. Найбільш відомими і потужними серед таких баз даних є:

- AGRIS – International Information System for the Agricultural Sciences and Technology – міжнародна інформаційна система з сільськогосподарських наук і технологій. Забезпечується національними центрами країн – членів FAO і Координаційним центром AGRIS у Римі з 1975 р. Обсяг записів становить 2,7 млн. Матеріали подані англійською мовою;

- AGORA – Access to Global Online Research in Agriculture – глобальні дослідження в сільському господарстві. Забезпечується Продовольчою сільськогосподарською організацією ООН (FAO). Матеріали подані англійською, арабською, іспанською, французькою мовами;

- AGRICOLA – Agricultural On-Line Access – інформаційна система США із сільського господарства. Забезпечується Національною сільськогосподарською бібліотекою США з 1970 р. Обсяг записів становить 4,8 млн. Матеріали подані англійською мовою;

- CAB Abstracts – The World’s Leading Agriculture Database – Міжнародна інформаційна система із сільськогосподарських наук і технологій. Забезпечується Сільськогосподарським бюро британської Співдружності CAB International з 1972 р. Обсяг записів становить 6,3 млн. Матеріали подані англійською мовою;

- FSTA – Food Science and Technology Abstracts – Міжнародна реферативна система з продовольства і технологій. Забезпечується Міжнародною інформаційною службою з продовольства IFIS з 1969 р. Обсяг записів становить 890 тис. Матеріали подані англійською мовою;

- DOAJ – Directory of Open Access Journals – доступ до повних текстів наукових журналів. Забезпечується Lund University Libraries, Head Office. Матеріали подані англійською мовою;

- FAO Catalogue On-line – Інтерактивний каталог FAO. Забезпечується Меморіальною бібліотекою ім. Девіда Любліна. Матеріали подані англійською, арабською, іспанською, французькою мовами [1].

Однією з технологій, яка базується на використанні мультимедійних інформаційних ресурсів і використовується при вивченні перекладачами іноземної мови, є подкастинг. Застосування цієї технології вимагає формування відповідних знань і вмінь, що забезпечать адаптування майбутнього перекладача до взаємодії з окремою складовою інформаційного простору. Під терміном “подкаст” (від. англ. iPod та broadcast) розуміють синтез переваг радіо та Інтернету – звуковий чи відеофайл, який розповсюджується безкоштовно в мережі Інтернет для прослуховування чи перегляду [2, с. 121]. Оскільки володіння навичками аудіювання як виду мовленнєвої діяльності є необхідним для перекладача, то використання подкастів може стати важливим аспектом у його фаховій підготовці. До основних критеріїв вибору подкастів належать такі: чітка дикція та виразність інтонації,

природний темп мови, цікавість та інформаційна насиченість з певної тематики. Особливий ресурс подкастів становлять новини, які зазвичай розміщують на сайтах відповідних медійних компаній, що забезпечує можливість багаторазового відтворення цих подкастів. Зокрема, подкасти за важливими для перекладачів темами *Arts and Entertainment, Biography, Business, Education and Professional, History, Languages, Literature, Philosophy, Politics, Self Development, Sports and Hobbies, Travel* та інші акумульовані на інтернет-ресурсі за адресою: <http://www.learnoutloud.com/Podcast-Directory>.

Висновки. Отже, у процесі формування професійно значущих компетентностей майбутніх перекладачів для аграрної галузі необхідно забезпечувати вивчення ефективного використання фахово орієнтованих інформаційних ресурсів, які створюватимуть інформаційну підтримку в професійній діяльності в межах інформаційного простору. Ключовими елементами таких інформаційних ресурсів для майбутніх перекладачів є корпуси, фахові інформаційні бази даних, подкасти, за умови відповідності їх таким критеріям, як доступність, сучасність, достовірність.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з виокремленням та дослідженням особливостей інших складових інформаційного простору з метою формування в перекладача відповідних компетенцій щодо їх використання в професійній діяльності.

Список використаної літератури

1. Белорусская сельскохозяйственная библиотека [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://belal.by/basesr.html>.
2. Коняева Л. А. Мультимедийная технология подкастинг в преподавании иностранных языков / Л. А. Коняева // Межкультурная коммуникация: современные тенденции и опыт : сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции (Нижний Тагил, 12 марта 2013 г.) / отв. ред. А. М. Стрельников. – Нижний Тагил : Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2013. – С. 119–124.
3. Національний інформаційний суверенітет в контексті розвитку інформаційних технологій / [О. С. Онищенко, В. М. Горовий, В. І. Попик та ін.] ; НАН України ; Нац. б-ка України ім. В. І. Вернадського. – Київ : НБУВ, 2011. – 160 с.
4. Плуноян В. А. Почему современная лингвистика должна быть лингвистикой корпусов? : (публичная лекция, прочитанная 01.10.2009 г.) [Электронный ресурс] / В. А. Плуноян. – Режим доступа: <http://www.polit.ru/lectures/2009/10/23/corpus.html>.
5. Пресс-релиз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ukraine.emc.com/about/news/press/2012/20121211-01.htm>.
6. Стратегія формування та розвитку національного інформаційного простору України – Державна інформаційна політика [Електронний ресурс] / І. В. Арістова. – Режим доступа: http://www.pravo.vuzlib.org/book_z1189_page_15.html.
7. Kuhlen R. Die Konsequenzen von technischen Assistenten. Was bedeutet informationelle Autonomie oder wie kann Vertrauen in elektronische Mediendienste in offenen Informationsmärkten gesichert werden? / R. Kuhlen // Suhrkamp taschenbücher wissenschaft (stw). – Suhrkamp-Verlag ; Frankfurt, 1999. – 351 S.
8. Talja S. Impact of research cultures on the use of digital library resources / S. Talja, P. Vakkari, J. Fry, P. Wouters // Journal of the American Society for Information Science and Technology. – 2007. – № 58 (11). – P. 1674–1685.

Стаття надійшла до редакції 28.08.2014.

Тарасенко Р. А. Профессионально ориентированные ресурсы современного информационного пространства как источник информационной поддержки профессиональной деятельности переводчика

В статье рассмотрено информационное пространство в аспекте определения его составляющих, профессионально значимых для переводчика. Проанализировано информационное пространство с позиций системного подхода. Выделены основные составляющие информационного пространства, которые могут использоваться в профессиональной деятельности переводчиков для аграрной отрасли. Определены особенности значимых для будущего переводчика информационных ресурсов, к которым отнесены корпуса, профессиональные информационные базы данных, подкасты. Проанализированы особенности использования определенных информационных ресурсов с позиции доступности, современности, достоверности.

Ключевые слова: информационное общество, информационное пространство, информационные ресурсы, переводчик.

Tarasenko R. Professionally Oriented Resources of the Modern Information Environment as a Source of Information Support For Professional Translator's Activities

The article deals with problems of professionally oriented resources of the modern information environment in translator's activities. Components of information space, professionally important for the translator, are considered. It is accented that the process of interaction with the information flows should be viewed in the information space. The information space is analyzed from the standpoint of a systematic approach. It is stated that the priorities of the information society are targeted development of information technologies, development of innovation infrastructure, and production of information, which acquires new qualities and is transformed into new knowledge. In this case, one of the basic concepts in the understanding of the global information becomes information space that integrates a set of resources, technologies, concepts, strategies, defining the essence of man's being in today's society. As the professional activities of translators suggest just such activities, the ability to act in the information space is of particular importance for them. The basic components of the information space that can be used in the professional activities of translators for the agricultural sector are defined. The features of information resources important for the future translator are identified: corpora, professional information databases, and podcasts.

It is noted that in the process of training future translators it is necessary to facilitate a realization of leading role of information processing in the translation and to focus specially on the potential of a full-fledged providing by forming the appropriate knowledge system. In addition to knowledge of foreign and native languages for translator in agricultural sector it includes, in particular: knowledge of cultural, economic, political, religious features of countries with which cooperation is carried out in the agricultural sector; knowledge of scientific terminology of agriculture; thematic knowledge of objects, processes, technologies in agricultural sector. Relevant information as the basis of forming knowledge system and support for professional tasks can be obtained by using certain information resources.

The features of the use of identified information resources are analyzed from the perspective of accessibility, modernity, authenticity.

Key words: information society, information space, information resources, translator.

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ФАХІВЦЯ

У статті проаналізовано важливість стану проблеми збагачення професійного мовлення студентів медиків фаховою термінологією в науковій та навчально-методичній літературі, здійснено аналіз системи вправ, спрямованих на підвищення когнітивного та комунікативного рівнів.

Ключові слова: формування, культура фахового мовлення медиків, фахова термінологія, система вправ.

Сучасний період розвитку суспільства в нашій державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління. Реформа вищої школи, її цілеспрямованість на гуманізацію освіти дає можливість сформуванню соціального замовлення суспільства щодо надання мовної свідомості студентам – майбутнім фахівцям медичної галузі, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися не тільки з пацієнтами, а й у безпосередніх ділових контактах із колегами.

У зв'язку із цим все частіше висловлюються думки, що відповідно до принципів сучасної освіти в студентів-медиків повинні вироблятися певні професійні якості, у тому числі під час лінгвістичної підготовки, що передбачає вільне володіння іншомовним фаховим мовленням. Найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом мовної культури вважають “рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення) та рівень мовного іміджу соціальних ролей (політика, державного діяча, керівника, ученого та ін.)” [2, с. 2].

У контексті сучасних лінгво-методичних концепцій навчання іноземної мови для спеціальних цілей на особливу увагу заслуговує проблема формування культури професійної комунікації в майбутнього фахівця, вирішення якої неможливе без звертання до навчальних текстів, пов'язаних із фахом медиків.

Метою статті є аналіз стану проблеми збагачення професійного мовлення студентів медиків науковою термінологією в науковій та навчально-методичній літературі.

Оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, тобто опанування фахівцем “наукового дискурсу професії” [5, с. 64], або професійного мовлення – галузевої фразеології та термінології, що допоможе під час навчання у ВМНЗ, а також у подальшій професійній діяльності, котра вимагає застосування в робочій сфері іноземної мови. Для вільного володіння усною та писемною форма-

ми професійного спілкування студенти-медики повинні мати чималий активний лексичний запас фахової термінології, бо мовленнєва специфіка цього стилю спілкування визначається, насамперед, великою кількістю термінів. Лінгвістами-філологами доведено, що спеціальні галузеві терміни становлять понад 60% професійної лексики фахівця [1, с. 96], решта – загальнонаукова термінологія та загальноповсякденні лексеми. Крім того, термінологічна лексика має важливе значення для науково-виробничої комунікації, сприяючи її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань та реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює знання студентів про ознаки вивчених понять, є засобом розширення активного професійно зумовленого словникового запасу, підвищує культурний рівень майбутньої медичної інтелігенції.

Незважаючи на актуальність такого напрямку роботи, цей процес досліджений недостатньо. У методичній та лінгводидактичній літературі увагу приділено розробленню загальних методик формування мовної компетенції студентів (Л. Барановська, Л. Головата, Л. Лучкіна, Т. Рукас та ін.), проблемам формування мовленнєвої культури (Н. Бабич, О. Беляєв, А. Коваль, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.), ідеям комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (О. Беляєв, М. Вашуленко, І. Гудзик, В. Мельничайко та ін.). Прийоми засвоєння термінології згадуються побічно, розроблено окремі види робіт з професійною термінолексикою (Н. Костриця, Л. Лучкіна, В. Михайлюк, Т. Рукас, Н. Тоцька, Я. Януш). Загальної системи роботи з науковою термінологією, яку можна було б застосовувати для навчання іншомовних терміносистем студентів медиків, не розроблено. Такий стан справ не дає змоги побудувати роботу таким чином, щоб студенти медичного профілю, наприклад, могли писати реферати, працювати з навчальною літературою за фахом, виконувати самостійні завдання, брати участь у конференціях та семінарах іноземною мовою.

Подібна ситуація є небажаною, адже оволодіння професійною лексикою, а отже, і формування світогляду та професійної компетентності майбутніх фахівців починаються у вищому медичному навчальному закладі. Тут ми стикаємось із суттєвою суперечністю. З одного боку, держава вимагає активного запровадження іноземної мови в усі сфери медицини та спеціалістів, які вільно нею володіють, з іншого – сучасна медична освіта базується на викладанні більшості фахових дисциплін, де на вивчення іноземної мови відводиться невелика кількість годин, що створює певні труднощі для засвоєння професійної іншомовної термінології.

Реалізації формування в студентів професійної мовленнєвої компетенції на основі фахової термінології повинно сприяти введення спецкурсу “Формування культури фахового мовлення медичних працівників”, що враховує особливості викладання мови в медичному ВНЗ, визначаючи їх профільною специфікою останнього, вимагаючи професійно орієнтованої комунікації, спрямованої на конкретного адресата – фахівця медичної професійної спеціалізації.

Метою спецкурсу є навчання іноземної мови для спеціальних цілей, сприяння розвитку та вдосконаленню вмінь і навичок студентів з оволодіння професійною лексикою, збагачення знань з медицини, формування вмінь культури фахового мовлення. Цей інтенсивний курс дає змогу повторити, закріпити та перевірити знання в межах головного напрямку, а саме формування культури фахового мовлення медиків.

Передумовою успішного засвоєння й подальшого активного використання базової наукової та професійної термінології, на наш погляд, слугує раціональне поєднання комунікативного підходу й професійного контексту. Доцільність такого методу підтверджують дані лінгвістичних спостережень, що засвідчують необхідність знання приблизно 75–85% усіх термінів, які зустрічаються, для вільного розуміння та читання наукових текстів [3, с. 7]. Продуктивність засвоєння термінів і їх активне використання в усному та писемному іншомовному фаховому мовленні багато в чому залежить від відповідної системи підготовчих вправ, послідовно спрямованих як на переклад та вдумливе засвоєння термінології, так і на активізацію вмінь говоріння й слухання, необхідних для застосування цієї термінології в конкретних робочих ситуаціях.

Ефективним є поєднання вправ як репродуктивного характеру, що виконують ознайомчу функцію, так і творчих, що сприяють активному самотійному використанню термінологічної лексики відповідно до тієї чи іншої ситуації.

Серед великої кількості репродуктивних вправ ефективним є використання таких:

- дати усно тлумачення фаховим іншомовним термінам українською мовою;
- дібрати терміни до запропонованих визначень;
- скласти термінологічний словник до тексту з фахового підручника, давши пояснення термінам;
- переказати матеріал, звертаючи увагу на вимову та вживання фахової термінології.

Вправи творчого спрямування, на нашу думку, повинні бути складнішими й передбачати більшу самотійність студента під час їх виконання, наприклад:

- за допомогою словника доберіть до термінів синоніми, складіть з них пари, введіть терміни-синоніми в речення, враховуючи відтінки їх значень;
- за допомогою словника доберіть до термінів антоніми, складіть з ними речення;
- складіть усне висловлювання фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію;
- складіть діалог, насичений фаховою термінологією;
- прочитайте текст, виправте терміни, вжиті з невласливим для них значенням, тощо.

Доцільним є також застосування вправ порівняльно-зіставного типу, що допомагають студентам відчувати специфіку засвоєних понять, ілюструють особливості нормативного фахового мовлення порівняно з розмовно-побутовим; вправ на переклад, що виявляють “поряд із спільними ознаками, котрі є характерними для близькоспоріднених мов також риси своєрідні, національно специфічні” [4, с. 26]. Вправи цих типів дають змогу проаналізувати особливості вивчених понять на фонетико-орфоепічному, лексико-граматичному та стилістичному рівнях. Крім того, збагачуючи лексичний запас студентів-медиків професійно-науковою термінологією, ми одночасно маємо змогу підвищувати культуру мовлення майбутніх фахівців, звертаючи увагу на особливості вимови та правопису того самого терміна в іноземній мові; доречність використання термінів і професіоналізмів у різних мовних ситуаціях; нюанси вживання термінів-синонімів у фахових текстах; особливості перекладу стійких термінологічних виразів, що не мають точних українських відповідників тощо.

Застосування таких видів роботи допоможе студентам уникати сліпого калькування під час перекладу фахової літератури та написання текстів професійного спрямування, орієнтує на вживання нормативних форм термінологічних та фахових фразеологічних терміносполучень.

Безперечно, найбільш доцільним для формування мовленнєвої фахової компетенції на основі науково-професійної термінології є використання текстів зі спеціальності, невеликих за обсягом, доступних за змістом, насичених словами, стійкими словосполученнями та граматичними конструкціями, характерними для мови медичної спеціальності. Тільки на рівні тексту набуті та опрацьовані професійні терміни постають як цілісна комунікативна система, придатна для використання в певних робочих ситуаціях.

Самому викладачеві іноземної мови не під силу організувати роботу над вивченням фахової термінології як системи, що буде слугувати основою для оволодіння майбутньою професією медика, знайти інформативні тексти за фахом, із великої кількості термінів відібрати найбільш уживані у сфері медицини. Отже, перспективи виходу із цієї ситуації ми вбачаємо в тісній співпраці викладачів іноземної мови (за професійним спрямуванням) із викладачами профільних фахових дисциплін, у створенні інтегрованих методичних посібників з іноземної мови, наповнених текстами, що несуть у собі базові знання для майбутніх медичних спеціалістів, насичених найуживанішою фаховою термінологією, створенні перекладних словників-мінімумів фахових термінів, укладанні тезаурусів, які б описували фахову термінологію в терміносистемі, тобто з урахуванням усіх родо-видових та логіко-понятійних зв'язків. Бажаним було б збільшити кількість іншомовних підручників і галузевих перекладних та тлумачних словників.

Таким чином, лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, ми зможемо прищепити любов до іноземної мови та отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації.

Список використаної літератури

1. Кияк Т. Р. Лингвистические аспекты терминоведения : учеб. пособ. / Т. Р. Кияк. – Киев : УМКВО, 1989. – 103 с.
2. Мацько Л. Матимемо те, що зробимо / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
3. Минярь-Белоручев Р. К. Общая теория перевода и устный перевод / Р. К. Минярь-Белоручев. – Москва : Военное изд. Министерства обороны СССР, 1980. – 236 с.
4. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення / В. Михайлюк // Дивослово. – 1999. – № 7. – С. 26–29.
5. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.

Трегуб С. Е. Профессиональное терминопотребление как способ формирования компетентности говорения будущего медицинского специалиста

В статье представлен анализ значимости состояния проблемы обогащения профессионального говорения студентов медиков специальной терминологией как в научной, так и в учебно-методической литературе, проведен анализ системы упражнений, направленный на повышение когнитивного и коммуникативного уровней.

Ключевые слова: *формирование, культура профессионального говорения медиков, профессиональная терминология, система упражнений.*

Tregub S. Professional Usage of Terms as a Way of Speaking Competence Formation of Future Medical Specialists

This article is devoted to the professional training of future medical specialists. It captures scientific views concerning the forms and methods of formation of future physicians' professional culture speaking. Thus, the aim of the article is the analysis of the problem of the professional speech enrichment of medical students with scientific terminology in scientific and educational-methodical literature.

In the context of modern linguistic and methodical concepts of foreign language the teaching for special purposes deserves special attention. The solution of creating a culture of professional communication problem is impossible without referring to educational texts related to the profession of future physicians.

To my mind the course of professional culture speaking of future physicians is connected with the problems of language's functioning in the society, the questions of oral and written speaking increase and rules of linguistic means' organization due to the types of speaking in business and professional communication.

The target of the special course is the training of foreign language for special purposes, to promote the development and improvement of skills of the students learning professional vocabulary enrichment of knowledge in medicine, formation of the culture of professional communication skills. This intensive course allows you to repeat, reinforce and test knowledge within the main directions, namely, creating a culture of professional speaking of future physicians.

Texts are adapted to perform academic tasks with professional language training of medical students by reducing and simplifying the information. Vocabulary of the texts provides a thematic continuity and high repeatability, which contributes to the formation of future physicians' professional culture speaking. Proposed tasks before and after the texts train mental activities of physicians during independent work, contribute to the solution of verbal problems.

Due to the subject of our research the course of special system of exercises was worked out. It was directed to the cognitive level of professional speaking culture of future medical students. It was detected different types of exercises.

Key words: *formation, physicians' culture of professional speaking, professional terms, system of exercises.*

УДОСКОНАЛЕННЯ АКТИВНОГО СЛОВНИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ЛЕКСИКИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ

У статті висвітлено філософські, психологічні, філологічні та педагогічні підходи до розуміння ролі активного словника професійної лексики й комунікативності як складників професіоналізму педагога; обґрунтовано важливість формування комунікативно-творчої індивідуальності майбутнього викладача в процесі професійної підготовки; підкреслено необхідність стимулювання мовленнєвої практики в контексті формування педагогічних цінностей.

Ключові слова: активний словник, діалогічне мовлення, комунікативно-творча індивідуальність, майбутній викладач, монологічне мовлення, професійна підготовка, професіоналізм, семантичний словник професійної лексики, фахова термінологія.

Суспільно-політичні та соціально-економічні трансформації на сучасній стадії розвитку України зумовлюють перегляд концепції підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури, висувають нові вимоги до рівня сформованості в них професійних і педагогічних цінностей.

В умовах інтеграції України в європейський освітній простір зростає роль творчої та комунікабельної особистості викладача, ефективність роботи якого залежить від професіоналізму й системи цінностей педагога, від його рівня володіння професійною лексикою.

Мета статті – висвітлення філософських, психологічних, філологічних і педагогічних підходів до розуміння ролі активного словника професійної лексики й комунікативності як складників професіоналізму педагога та визначення особливостей формування активного словника професійної лексики майбутніх викладачів.

Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених, зокрема Д. Белухін, В. Березін, В. Болотов, А. Віндюк, Є. Захаріна, Є. Климов, В. Кукушкін, В. Лозова, Л. Світич, Л. Сущенко, В. Серіков, І. Тимченко, В. Фатиміна, Ю. Шаповал, В. Шкляр та ін.

Проблему розвитку комунікативних здібностей і професійного спілкування студентів певною мірою відображено в працях С. Амеліної, М. Бахтіна, В. Беркова, Л. Введенської, Н. Волкової, Б. Гаймакової, Л. Губерського, О. Зарецької, В. Костюка, С. Кулагіної, Л. Лазарева, Т. Матвеевої, Г. Мельник, А. Мудрика, Л. Паламар, А. Панфілової, М. Пентилюк, Л. Петровської, Г. Почепцова, А. Ривіна, С. Рубінштейна, Г. Сагач, Л. Супрун, Н. Тоцької, О. Щербакової та ін.

Педагогічні цінності склалися історично в процесі розвитку суспільства, системи освіти й сфокусовані в науковій думці у вигляді теорій, кон-

цепцій, ідей. Під час навчання в магістратурі майбутній викладач, оволодіваючи педагогічними та професійними цінностями, усвідомлює їх і перетворює з потенційних на актуальні, що стає показником його особистісно-професійного розвитку, ознакою професійно-педагогічної культури.

Виходячи з наукових поглядів В. Сластьоніна, можна виокремити кілька групи педагогічних цінностей, серед яких ті, що:

- пов'язані з усвідомленням особистістю своїх професійних функцій та соціальної ролі;
- задовольняють потреби в спілкуванні;
- орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності;
- дають змогу здійснювати самореалізацію;
- дають змогу задовольняти прагматичні потреби [8].

Надзвичайно важливими цінностями педагога є комунікативні – цінності, що не лише задовольняють потреби в спілкуванні під час навчально-виховного у ВНЗ, а й безпосередньо впливають на формування індивідуального словника професійної лексики кожного студента. А сформувати творчо-комунікативну індивідуальність майбутнього фахівця здатний лише той викладач, який сам є мовною особистістю, який постійно самовдосконалюється, збагачуючи активний словник свого професійного спілкування.

Професійне спілкування в підготовці майбутніх викладачів відіграє важливу роль і є частиною професіоналізму. Відповідно до комунікативних вимог до фахівців цієї галузі та принципів сучасної вищої освіти студенти повинні формувати активний словник професійної лексики та при цьому вдосконалювати екстралінгвістичні засоби мовлення (дикцію, темп, тембр, тон тощо).

Наразі найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом культури спілкування вчені вважають “рівень володіння фаховою метамовою (терміносистемами, фразеологією, композиційно-жанровими формами текстотворення)” [6, с. 2].

На думку Н. Тоцької, для вільного володіння усною та писемною формами професійного спілкування майбутні фахівці повинні мати певний активний лексичний запас із фахової термінології [10, с. 62].

Як підтверджує досвід, майбутні викладачі знають загальні мовні норми, але недосконало володіють активним словником професійного спілкування. Звичайно, під час вивчення спеціальних дисциплін відбувається ознайомлення не тільки з особливостями майбутнього фаху, а й частково з його мовленнєвим забезпеченням. Цьому сприяє читання підручників, статей з фахової періодики, прослуховування лекцій, підготовка до практичних занять, самостійна робота студентів.

Розуміння науково-навчального тексту розпочинається з оволодіння термінологічною лексикою, яка організовує мовну структуру наукового тексту, несе в собі основу повідомлення, значною мірою впливає на формування інформаційної основи висловлювання, сприяє усвідомленому засвоєнню фахових дисциплін та підвищує ефективність спілкування в пода-

льшій професійній діяльності, яка вимагає застосування української мови у виробничій сфері [1].

Активний словниковий запас є базовим у будь-якій сфері спілкування, відповідно, першорядна роль належить словам та поняттям. Активний словник – це слова, якими користуються для вираження своїх думок; слова, якими володіють та часто використовують у мовленні [2, с. 34–35].

Значення слова завжди має співвідноситися з поняттям як категорією мислення, що виникає внаслідок відображення та узагальнення у свідомості людини істотних ознак і властивостей предмета, являє собою сукупність людських знань про предмет. Поняття – це 1) найвища форма мислення, що відображає найбільш суттєве в об'єктах, зв'язках і відносинах; 2) форма раціонального пізнання, психічне явище, властиве тільки людині як елемент мислення й елементарна форма існування думки: відображення суттєвого у феномені, закріплене словом; 3) слово або фраза, що символізують уявлення або явище [9].

Таким чином, слово – не умовне звукове позначення предмета, а мовний знак, що виникає внаслідок пізнання людиною ознак, властивостей предмета. Здатність слова називати поняття дає можливість у процесі спілкування користуватися порівняно невеликим запасом слів. Усвідомлення нерозривного зв'язку слова й поняття – це запорука успішного глибокого оволодіння мовою свого фаху, вміння точно висловлювати думки, добираючи для цього відповідну лексику. Відповідно, поняттєвість як основна ознака наукового професійного спілкування закріплюється та виражається в словах-термінах.

Збагачення активного словника – це засвоєння нових, раніше не відомих і не вживаних у мовленні слів, а також нових значень тих слів, які вже були в їхньому словниковому запасі [5, с. 301].

Активній лексиці притаманна розвинута система властивих словам значень і відтінків, що забезпечує виконання найважливішої мовної функції – комунікативної, і, як правило, ці слова є стилістично нейтральними, тобто вживаними в більшості стилів мовлення. Ця частина лексики зрозуміла всім носіям мови, не має відтінків застарілості чи маловживаності або незвичної новизни.

Відомо, що робота над вивченням лексики спрямована на збагачення активного словника, розвиток зв'язного мовлення, вироблення навичок свідомого оволодіння новими словами, уточнення значення та сфери вживання слів і понять. Вивчення нових понять полягає в:

а) збагаченні словника, тобто засвоєнні нових слів чи нових значень відомих слів;

б) уточненні словника, тобто введенні окремих слів у контекст, зіставленні близьких або протилежних за значенням слів, засвоєнні багатозначних та емоційно забарвлених слів;

в) активізації словника, тобто перенесенні якомога більшої кількості слів пасивного словника (студент знає значення слова, але рідко або й зовсім не користується ними) в активний;

г) усуненні нелітературних слів: діалектизмів, жаргонізмів, просторічних і знижених слів [3, с. 134].

Тому окремим аспектом, який простежується впродовж усього навчання майбутніх викладачів, є формування словника активної лексики. Як зазначалося вище, перш за все, поповнення активного словника студентів повинно відбуватися на лекціях під час засвоєння знань, на практичних заняттях та під час самостійного засвоєння теоретичного матеріалу.

На практичних заняттях з дисципліни “Українська мова за професійним спрямуванням” ряд завдань потрібно спрямувати на збагачення активного словника, покращення усного спілкування й мовлення студентів, які в кінці заняття слід аналізувати, обговорювати та оцінювати.

Володіння активним словником асоціюється зі знанням загальноновживаних слів, тоді як володіння професійним спілкуванням – зі знанням професійної термінології та лексики й володінням лексичними навичками, які саме й забезпечують функціонування професійного спілкування майбутніх фахівців.

Студентам необхідно володіти специфікою фахової термінології, що визначається, насамперед, великою кількістю термінів, які активно обслуговують сферу професійно-виробничої діяльності майбутніх викладачів. Іншу частину становить загальнонаукова термінологія та загальноновживані лексеми. Варто зауважити, що термінологічна лексика має особливе значення для науково-виробничої комунікації, вона сприяє її інтелектуалізації, полегшує процес засвоєння знань і реалізації їх у майбутній фаховій діяльності, поглиблює фахові та творчі знання студентів, що слугують активному самостійному використанню професійної лексики згідно з виробничою ситуацією.

Відповідно до вищезазначеного рівень засвоєння професійної лексики та термінології студентів має значно підвищитися за таких умов:

- 1) урахування комунікативних потреб фахового спрямування в майбутніх викладачів під час підбору термінів для активного засвоєння;
- 2) відбору таких методів та прийомів навчання, які сприятимуть збагаченню активного словникового запасу студентів фаховими термінами;
- 3) створення системи вправ, спрямованої на поетапне, свідоме та глибоке засвоєння студентами галузевих термінологічних одиниць;
- 4) забезпечення навчання наукової термінології відповідними методичними напрацюваннями (укладання словника-мінімуму найуживаніших термінів, добір дидактичного матеріалу фахового спрямування тощо).

Поняття “термін” – це слово або усталене словосполучення, що чітко й однозначно позначає наукове чи спеціальне поняття [4, с. 63]. Терміни поділяються на загальноновживані та вузькоспеціальні.

Слід зазначити, що сучасна термінологія формується на базі словникового фонду рідної та іноземних мов з урахуванням усталених мовних традицій. Однією з важливих її особливостей є зрозумілість і зручність для вивчення та використання фахівцями й аматорами цієї галузі.

Тому для формування активної професійної лексики студентам необхідно укласти професійний словник, який суттєво збільшить словниковий запас майбутніх фахівців та стане важливим підґрунтям у професійному спілкуванні. Процес складання професійного словника повинен відбуватися на заняттях і під час самостійної роботи – при цьому студенти повинні звертатися до тлумачних словників, довідників, навчальної фахової літератури, професійних журналів, наукових статей, відповідних інтернет-сторінок тощо. До свого професійного словника студенти повинні включати терміни й термінологічні сполуки, скорочення слів та аббревіатури, що сприятимуть поповненню лексичного запасу й розвиватимуть у майбутніх фахівців навички професійного спілкування.

Завдання практичного оволодіння професійною лексикою потребує пошуку шляхів удосконалення як методики вироблення мовленнєвих умінь, так і приділення великої уваги організації мовного матеріалу. У методичній літературі висвітлено низку питань, пов'язаних з роботою над лексикою. Однак, існують і певні проблеми у формуванні лексичних навичок, необхідних для спілкування. Студенти не можуть часто на належному рівні під час спілкування варіювати професійною лексикою, тому їх висловлювання в мовному розумінні дуже часто буває бідним.

Однак, зважаючи на те, що лексика як один з основних виражальних засобів при спілкуванні є неосязною для вивчення та нормалізації в різних аспектах, ми пропонуємо для активного засвоєння тільки ті слова й лише в тих словосполученнях, використовуючи які майбутні фахівці зазнають найбільших труднощів, і які є часто вживаними в професійній діяльності викладачів.

Збагачення словникового запасу майбутніх фахівців, особливо фаховою термінологією та лексикою, пов'язане не тільки з його кількісним збільшенням, а й з якісними змінами, що полягає в розширенні обсягу понять, уточненні значень слів, ознайомленні з новими значеннями вже відомих слів. Тому під час організації роботи над професійним словником студентів потрібно керуватися такими положеннями:

1. Робота над словниковим запасом має важливе навчально-виховне значення для формування особистості майбутнього фахівця, для оволодіння навичками, необхідними для подальшої професійної діяльності.

2. Змістом словникової роботи є пояснення нових, не зрозумілих студентам слів, аналіз і уточнення значень уже відомих їм слів, ознайомлення майбутніх фахівців з лексичним багатством професійної мови та її стилістичними можливостями.

3. Аналіз значень слів слід проводити переважно з погляду слововживання в сучасній діловій мові, хоча в деяких випадках слово можна розглянути в історичному аспекті.

4. Розвиток активного професійного словника майбутніх фахівців – це систематична, цілеспрямована, добре організована робота.

Поповнення словникового запасу майбутніх фахівців має відбуватися під час вивчення всіх дисциплін, але активізація вже відомої лексики та термінології буде досягатися лише за допомогою різних вправ на заняттях з “Української мови за професійним спілкуванням”. Успішність цієї роботи значною мірою залежить від урахування системних зв’язків, які характеризують лексику та термінологію. Важливим є сприймання й засвоєння слів майбутніми фахівцями не ізольовано одне від одного, а певними комплексами. Це потрібно враховувати в текстах вправ, у яких матеріал варто подавати на основі смислових, лексико-граматичних, словотвірних та стилістичних особливостей.

Для використання слів у відтворюваних видах мовленнєвої діяльності необхідно виконувати такі дії: знайти слово в пам’яті, відповідно, воно спочатку має бути в неї закладене; вимовити його, що передбачає володіння фонетичною формою лексеми; включити в сполучення на основі смислової узгодженості й відповідно до граматичних норм; ввести словосполучення в речення, текст. Для творчих видів мовленнєвої діяльності потрібно асоціювати графічний або звуковий образ слова з лексичним значенням; визначити граматичну форму слова, зв’язки з іншими словами, що зумовлює розуміння змісту [7, с. 94].

Під час засвоєння професійної лексики та термінології ефективним буде виконання різноманітних завдань, розроблених на матеріалі фахових текстів, змістом яких є виділення термінів з певних тем та складання з ними речень і текстів за заданими темами. Практичні завдання потрібно спрямувати на:

- збагачення словникового запасу (професіоналізми, фразеологізми, терміни, сталі вирази офіційно-ділового стилю);
- засвоєння граматичних форм та практичне їх застосування;
- чітке структурування діалогічного спілкування;
- побудову логічного, послідовного та аргументованого висловлювання;
- засвоєння мовленнєвих засобів аргументування власної позиції;
- оволодіння нормами мовленнєвого етикету.

Пропонуємо для засвоєння етикетних форм спілкування на практичних заняттях використання методу бліц-опитування, який буде стимулювати та розвивати в студентів діалогічне мовлення.

Також доречним стане метод проведення диспутів у діалогічних ситуаціях. Під час диспутів варто звертати увагу на те, щоб не було, з одного боку, вимушеного мовчання, а з іншого – поспішного підштовхування ведучим учасників до певної думки чи висновку, які, на його погляд, є правильними. Наприкінці диспуту викладач підбиває підсумки, відзначає ідеї чи думки, які висловлювалися, окремо наголошує на рішеннях, до якого

прийшли учасники цього процесу. Такий вид роботи буде збагачувати активний професійний словник майбутніх фахівців.

Під час засвоєння тем з гуманітарних дисциплін пропонуємо спрямовувати практичні заняття на оволодіння різними методами монологічного мовлення, адже в діяльності майбутніх фахівців є необхідність у цьому, фахівці проводять наради, конференції, презентації тощо.

Для монологічного мовлення характерні певні комунікативні, психологічні й мовні особливості, які викладач має враховувати в процесі навчання цього виду мовленнєвої діяльності.

Для того, щоб студенти вміли зв'язано висловлюватися в типових ситуаціях основних сфер спілкування, вони повинні навчитися:

- 1) комбінувати мовленнєві зразки згідно з комунікативним наміром і на основі логічної схеми;
- 2) передавати зміст зразка зв'язного монологічного мовлення: близько до тексту, своїми словами, зі скороченням, з розширенням;
- 3) зв'язно висловлюватися на основі комбінування декількох джерел інформації, наприклад, матеріалів різних текстів: з опорою на зразок та без опори на зразок;
- 4) висловлювати свою думку та своє ставлення до предмета мовлення; робити повідомлення чи розповідь за темою, комбінуючи матеріали всередині одного чи декількох джерел інформації.

Індивідуальна та самостійна робота з дисциплін повинна включати написання й захист рефератів, аналіз наукових статей зазначеної тематики та коротке їх анутовання, участь у конкурсах студентських робіт і наукових конференціях тощо.

Висновки. Таким чином, збагачення активного словника загальноживаною лексикою, складання семантичного словника професійної лексики, виконання різноманітних завдань та вправ сприятиме:

- формуванню в майбутніх фахівців професійно орієнтованої лексичної обізнаності;
- розвитку вмілого та швидкого застосовування за різних обставин лексичного мислення студента;
- формуванню навичок використовувати синонімічну різноманітність активної лексики;
- розвитку комунікативної здатності добре й швидко міркувати, зіставляти різні думки, всебічно зважувати їх, роблячи певні висновки під час спілкування;
- поглибленню навичок самостійної роботи з текстами за фахом, удосконаленню вміння до самонавчання;
- урізноманітненню використовуваних ними синтаксичних конструкцій інших мовних засобів;
- удосконаленню культури професійного спілкування.

Отже, збагачення активного словника загальноживаною лексикою під час лекцій, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи

студентів, складання семантичного словника професійної лексики, виконання різноманітних завдань і вправ забезпечить формування активного професійного словника з урахуванням індивідуальних особливостей та специфіки професійної діяльності майбутніх фахівців.

Список використаної літератури

1. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г. П. Бондаренко. – Київ, 2008. – С. 3–5.
2. Булаховский Л. Введение в языкознание / Л. Булаховский. – Москва, 1954. – Ч. 2. – С. 34–35.
3. Дорошенко С. І. Методика викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко. – Київ : Вища школа, 1989. – 423 с.
4. Зубков Є. М. Сучасна українська ділова мова / Є. М. Зубков. – 2-ге вид., доповн. – Харків : Торсінг, 2002. – 448 с.
5. Львов М. Р. Методика русского языка / М. Р. Львов, Н. Н. Светловская, Т. Г. Рамзаева. – Москва : Просвещение, 1987. – 341 с.
6. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо / Л. І. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2–3.
7. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підручник / М. І. Пентилюк, А. Г. Гелетова, С. О. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2000. – 263 с.
8. Слостенін В. А. Педагогіка : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенін, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Академия, 2011. – 380 с.
9. Словник психологічних термінів. Поняття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://smerfero.com/dictionary/ponyattya>.
10. Тоцька Н. Методика роботи викладачів вищого технічного навчального закладу над українським професійним мовленням студентів / Н. Тоцька // Дивослово. – 2003. – № 1. – С. 62–65.

Стаття надійшла до редакції 07.08.2014.

Трофимук К. В. Совершенствование активного словаря профессиональной лексики в контексте формирования педагогических ценностей будущих преподавателей

В статье рассматриваются философские, психологические, филологические и педагогические подходы к пониманию роли активного словаря профессиональной лексики и коммуникативности как составляющих профессионализма педагога; обосновывается важность формирования коммуникативно-творческой индивидуальности будущего педагога; подчеркивается необходимость стимулирования речевой практики в контексте формирования педагогических ценностей.

Ключевые слова: *активный словарь, диалогическая речь, коммуникативно-творческая индивидуальность, будущий преподаватель, монологическая речь, профессиональная подготовка, профессионализм, профессиональная терминология, семантический словарь профессиональной лексики.*

Trofimuk K. Improvement of Active Vocabulary of Professional Vocabulary in the Context of the Pedagogical Values of Future Teachers

The article deals with the philosophical, psychological, philological and pedagogical approaches to understanding the role of active vocabulary of professional language and communication as part of the professionalism of the teacher; proved the importance of formation of communicative and creative personality of the future teacher in the process of

professional training; the need to promote linguistic practice in the context of the development of pedagogical values.

The vocabulary of future specialists should occur during the study of all disciplines, but the intensification of already known vocabulary and terminology will be achieved only with the help of various exercises classes on “the Ukrainian language for professional communication”. The success of this work depends largely on the basis of the systemic relationships that characterize the vocabulary and terminology. It is important that the words were perceived and digested future specialists in hotel and restaurant sector, not in isolation from each other, and certain complexes. This should be taken into account in the text of the exercises, in which the material should be submitted on the basis of semantic, lexicogrammatical, word-formation and stylistic features.

The enrichment of active vocabulary of commonly used words during lectures, practical classes, independent and individual work of students, the semantic dictionary jargon, performing a variety of tasks and exercises will ensure the formation of an active professional dictionary, taking into account individual peculiarities of future specialists.

Key words: *active dictionary, dialogic speech, communicative and creative halo, future teacher, monological speech, professionalism, semantic dictionary jargon, professional terminology, training.*

ТЕАТР-СТУДІЯ ЕСТРАДНОГО ВОКАЛУ
ЯК ОДИН З ВИДІВ МУЗИЧНО-ЕСТРАДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА КЕРІВНИКА
ШКІЛЬНОГО ЕСТРАДНОГО КОЛЕКТИВУ

У статті обґрунтовано місце та роль театру-студії естрадного вокалу в системі цілісної музично-естрадної діяльності як складової підготовки вчителя музичного мистецтва та керівника шкільного естрадного колективу, а також ідею виховання особистості сучасного студента педагогічного вищого навчального закладу засобами естрадного вокального мистецтва в процесі професійної підготовки в контексті євроінтеграційних процесів у системі освіти. Висвітлено основні особливості авторської технології виховання особистості засобами естрадного вокального мистецтва та складові музично-естрадної діяльності. Проілюстровано результативність діяльності автора як керівника народних театрів-студій естрадного вокалу “Екстрим” та “Екстрим-плюс”.

Ключові слова: театр-студія естрадного вокалу, музично-естрадна діяльність, технологія виховання особистості, студент, вчитель музичного мистецтва, керівник шкільного естрадного колективу, виховання особистості студента.

Відповідно до Стратегії інтеграції України до Європейського Союзу, поряд з іншими напрямками європейської інтеграції культурно-освітній та науково-технічний посідають чільне місце, зумовлене потенційною можливістю досягти вагомих успіхів в інтеграційному процесі на цих напрямках. Освітня політика України на сучасному етапі базується на принципах демократизації та гуманізму, орієнтована на досягнення світового рівня, відродження самобутнього національного характеру, докорінне покращення змісту, форм і методів навчання, збільшення інтелектуального потенціалу країни [3, с. 97].

В умовах Болонського процесу традиційна для вітчизняної освітньої діяльності колективна спрямованість навчання поступається місцем жорсткій конкуренції. Болонська декларація проголошує кардинально протилежні цінності, що засновані не на обмеженнях, а на розмаїтті напрямів, методів, форм освітньої діяльності; не на зовнішніх стимулах, а на створенні умов, що стимулюють студента до здобуття нових знань. Наразі нові методи підходу до навчального процесу стали несподіванкою для більшості викладачів (а також і студентів). Вони потребують освоєння нових технологій, “підвищення кваліфікації”, перебудови свідомості, відмови від традиційних, роками відпрацьованих і досить ефективних у минулому методик викладання. Більшість викладачів вищої школи часто виявляються психологічно та організаційно не підготовленими до такого перебігу подій. Перебудова системи освіти в Україні необхідна, і її здійснення передбачається найближчими роками.

Дійсний член НАПН України І. Д. Бех, зокрема, зазначає: “Демократизація освіти, надання їй державно-національної спрямованості вимагають від психолого-педагогічної науки пошуку нових шляхів якісного вдосконалення виховання підростаючої особистості. Науковці працюють над створенням такої моделі вихованості людини, яка б давала їй змогу оптимально вирішувати складні питання своєї життєтворчості, успішно досягати індивідуальних і суспільних цілей. Особливу увагу приділяють розробці нових виховних технологій, які б забезпечували формування й розвиток у підростаючої особистості, насамперед, духовних здібностей як таких, що домінують і є вирішальними для розвитку ціннісної системи людини. Водночас сучасна освітня практика породжує масовий рух, спрямований на побудову й використання різноманітних авторських виховних систем” [1, с. 2]. Народний театр-студія естрадного вокалу, в якому реалізується авторська система підготовки студентів як суб’єктів цілісної музично-естрадної діяльності, не був предметом жодного з вивчених досліджень.

Реформування освітньої галузі загалом і в контексті Болонського процесу та євроінтеграції зокрема вимагає зміни традиційних підходів до навчання й виховання. Саме тому необхідне поглиблене дослідження сутності інноваційних педагогічних технологій естетичного виховання засобами музичного мистецтва, з’ясування їх якісних відмінностей від традиційних технологій музичного виховання. Аналізуючи особливості різних технологій, ми дійшли висновку, що якісно-специфічними ознаками відомих технологій є включення музики до буденної життєдіяльності, “вживання” в музику, синтез музичної та інших видів естетичної діяльності, поєднання різних видів музичної діяльності й творчості, орієнтація на всебічний розвиток особистості в процесі музично-естетичного виховання. Розвиток нових теоретичних і практичних підходів до обґрунтування сучасної системи розвитку особистості молоді людини може більш продуктивно вирішити ті завдання, що їх ставить перед педагогічною наукою наш час. Актуальним у цьому сенсі залишається уточнення місця й ролі естрадного вокального мистецтва як дієвого засобу впливу на емоційний розвиток особистості, що активно розвивається, з’ясування принципів організації процесу виховання молоді засобами музичного мистецтва (зокрема, вокального), необхідних методів трансформації цього напрямку виховання.

Психолого-педагогічна наука має певні напрацювання в розв’язанні такої проблеми. Загальнотеоретичні аспекти культурного розвитку людини та його естетичної складової висвітлено, зокрема, у працях Б. Ананьєва, В. Верховинець, Л. Виготського, І. Зязюна, М. Кагана, М. Лейзерова, О. Леонтєва, М. Овсянникова, С. Рубінштейна, В. Слассьоніна, Б. Юсова. Потребує поглиблення також теоретичне дослідження сутності інноваційних технологій виховання засобами музичного мистецтва, з’ясування їх якісної відмінності від традиційних технологій музичного виховання, а також значення музично-естрадної діяльності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Обрана проблема у світлі входження України до Болонського процесу та в контексті використання авторської система підготовки студентів як суб'єктів цілісної музично-естрадної діяльності розкрита недостатньо, незважаючи на її актуальність та кричущу необхідність, бо на часі як теоретичне, так і практичне її вирішення.

Можна вважати, що допомагати людині жити – покликання мистецтва. Німецький філософ Л. Фейєрбах вважав, що “мистецтво допомогло людині відкрити її чарівний вид на приваби земного світу і знайти нею інший світ, світ свободи, краси, гуманності і знань” [7, с. 117].

Безперечна актуальність розробки система підготовки студентів як суб'єктів цілісної музично-естрадної діяльності полягає в можливості залучення молоді до мистецтва, використовуючи значну популярність естрадного вокального мистецтва й бажання прилучитись до нього; перетворитись зі споживача мистецтва на його творця. Таке залучення здійснюється в процесі включення студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників шкільного естрадного колективу в цілісну музично-естрадну діяльність.

Мета статті полягає у з'ясуванні місця та ролі театру-студії естрадного вокалу в системі цілісної музично-естрадної діяльності як складової підготовки вчителя музичного мистецтва й керівника шкільного естрадного колективу.

У мистецькій діяльності формування й розвиток особистості проходить швидкими темпами, бо мистецтво (зокрема, естрадне вокальне мистецтво) активізує всі сфери особистості, спонукає її до творчості, яка також вимагає постійного розвитку від особистості. Креативна особистість, здатна до вирішення нестандартних завдань і прийняття відповідальних рішень в естрадному вокальному, мистецтві буде розвиватись, особливо молода, активна й дієва. Тому необхідно максимально враховувати особливості сучасної молоді людини при роботі з нею засобами естрадного вокального мистецтва. Крім того, з метою систематизації набутих компетенцій необхідне включення студентів до системи цілісної музично-естрадної діяльності, в якій надається можливість безпосереднього практичного застосування набутих у процесі навчання компетенцій, їх удосконалення й розвиток, що, у свою чергу, підвищуватиме рівень початкової мотивації майбутніх учителів музичного мистецтва та керівників шкільного естрадного колективу.

До системи цілісної музично-естрадної діяльності входять усі види виступів (академконцерти, залікові виступи з академічного та естрадного вокалу, ансамблю, хору тощо, а також естрадна концертна діяльність у широкому розумінні цього слова), підготовка до цих виступів, активна педагогічна практика, робота в студіях звукозапису й інші види та форми діяльності, які вимагають безпосереднього включення студента до роботи з естрадним мистецтвом у найбільш загальному плані [4, с. 222]. Виходячи з вищевикладених умовиводів, враховуючи авторський практичний досвід, актуальність та необхідність, нами запропоновано авторську технологію

виховання особистості засобами естрадного вокального мистецтва, особливостями якої є:

- 1) виявлення максимально творчої самоактивності молодшої людини, неможливість пасивної присутності й споглядальної позиції в педагогічному процесі;
- 2) індивідуальна орієнтація творчих завдань, створення ефективного соціально-педагогічного мікросередовища діяльності;
- 3) доброзичливість до кожного студента;
- 4) виключення поділу на “обдарованих” і “необдарованих”;
- 5) створення умов для успішного формування й розвитку кожного;
- 6) виключення негативних оцінок діяльності та особистості;
- 7) використання тільки морально-психологічних форм заохочення до діяльності.

Ця технологія реалізується шляхом залучення студентів з перших днів навчання на факультеті мистецтв до цілісної музично-естрадної діяльності, одним з видів якої є театр-студія естрадного вокалу.

Головна ознака авторської технології – індивідуалізація, реалізується як підбір форм навчання, його темпів, окремих завдань, орієнтованих на кожну людину з урахуванням її психічних особливостей, рівня розвитку здібностей тощо, що не йде в розріз з Болонським процесом.

Саме такою діяльністю й займається автор – керівник творчої лабораторії та народного театру-студії естрадного вокалу “Екстрим” СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

Відповідно до специфіки факультету мистецтв, його творчого характеру, крім виступів з науковими доповідями, студенти беруть участь у концертних програмах різних рівнів (університетського, міського, обласного, всеукраїнського, міжнародного), у процесі самих виступів та підготовки до них здійснюється безпосередня інтеграція студентів у систему цілісної музично-естрадної діяльності. Крім того, така діяльність в межах театру-студії естрадного вокалу дає змогу студентам переносити в майбутньому свій власний досвід, набутий у студентські роки, на професійну ниву, керуючи шкільним естрадним колективом.

Багаторічний теоретичний та практичний досвід роботи автора дає змогу запропонувати систему навчально-методичних комплексів зі спеціальних дисциплін з естрадного вокалу, створення якого обґрунтовано необхідністю вдосконалення музично-виховної роботи з молоддю, використовуючи досить популярну серед неї естрадну діяльність. Автором цієї статті розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес факультету мистецтв СумДПУ ім. А. С. Макаренка навчально-методичні комплекси для освітньо-кваліфікаційних рівнів “бакалавр” і “спеціаліст” для спеціальності 6.020204 “Музичне мистецтво” та 7.02020401 “Музичне мистецтво” (спеціалізація – “Керівник шкільного естрадного колективу”) відповідно. Це навчально-методичні комплекси для таких дисциплін: “Естрадний вокал”, “Естрадний вокальний ансамбль”, спецкурс “Основи звукорежисури”, “Основи викладання

дисциплін за фахом “Естрадний спів (вокал)”, “Педагогічна практика”. Студенти в процесі роботи відповідно до перерахованих навчально-методичних комплексів завжди мають бути для педагога об’єктом постійної уваги й суб’єктом творчого діалогу – спілкування заради вивчення всіх його можливостей на кожному етапі розвитку. З 1993 р. автор статті є керівником народного театру-студії естрадного вокалу “Екстрим” СумДПУ ім. А. С. Макаренка (звання здобув у 2004 р.), а з квітня 2006 р. – керівник народного театру-студії естрадного вокалу “Екстрим-плюс” Обласного науково-методичного центру культури мистецтв (звання здобув у грудні 2010 р.). Народний театр-студія естрадного вокалу є одним з оптимальних середовищ існування музично-естрадної діяльності та інтеграції в неї сучасної молоді. У межах вищевказаних народних колективів було підготовлено 12 володарів гран-прі міжнародних та всеукраїнських конкурсів. За останні 7 років підготовлено 43 переможці – лауреати міжнародних, 55 переможців – лауреатів всеукраїнських, 20 переможців – лауреатів обласних та міських конкурсів.

Висновки. З огляду на стан української системи вищої освіти, головним напрямом Болонського процесу для нас має стати лібералізація вищої школи, навчання студентів принципів свободи й одночасно відповідальності за свій вибір, адже тільки внутрішньо вільна особистість, котра опанувала мистецтво прийняття рішень і відповідальності за них, може бути посправжньому свідомим громадянином, а також конкурентоспроможним, мобільним професіоналом. Західна практика показує: студент, який вибрав курс на основі особистого інтересу, навчається зовсім інакше. Естрадне вокальне мистецтво відзначається помітною популярністю серед молодіжних кіл, що сприяє залученню молоді до безпосередньої діяльності; перетворенню від споживача мистецтва до творця, особистісно зацікавленого в результатах і самому процесі навчання. У статті доведено ідею про підготовку студентів як суб’єктів цілісної музично-естрадної діяльності як основу цілісного формування особистості шляхом упровадження навчально-методичних комплексів за дисциплінами з додаткової спеціалізації “Керівник шкільного естрадного колективу”, тому перспективним вважаємо подальше дослідження професійно-педагогічних можливостей естрадного вокального мистецтва й цілісної музично-естрадної діяльності для становлення особистості з розвиненим естетичним потенціалом. При активному запровадженні вищевикладених навчально-методичних комплексів, системи цілісної музично-естрадної діяльності підвищиться конкурентоспроможність українських спеціалістів у європейському просторі в умовах запровадження Болонського процесу.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Виховання особистості. Книга перша. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : наук. вид. / І. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-метод. посіб. / І. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

4. Музична естрада. Словник / [укл.: В. М. Откидач]. – Харків : Видавець І. В. Якубенко, 2004. – 445 с.
5. Падалка О. С. Педагогічні технології : навч. посіб. / О. Падалка, А. Нисимчук, О. Смолюк, О. Шпак. – Київ : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1995. – 256 с.
6. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов : учеб. пособ. / П. Пидкасистый. – Москва : Педагогическое общество России, 2004. – 112 с.
7. Фейербах Л. История философии. Собрание произведений : в 3 т. / Людвиг Фейербах ; под общ. ред. М. М. Григорьяна ; пер. с нем. – Москва : Мысль, 1967. – Т. 3. – 486 с.

Стаття надійшла до редакції 21.08.2014.

Фоломеева Н. А. Театр-студия эстрадного вокала как один из видов музыкально-эстрадной деятельности в процессе специальной подготовки учителя музыкального искусства и руководителя школьного эстрадного коллектива

В статье обосновываются место и роль театра-студии эстрадного вокала в системе целостной музыкально-эстрадной деятельности как составляющей подготовки учителя музыкального искусства и руководителя школьного эстрадного коллектива, а также идея воспитания личности современного студента высшего учебного заведения средствами эстрадного вокального искусства в процессе профессиональной подготовки в контексте евроинтеграционных процессов в системе образования. Освещаются основные особенности авторской технологии воспитания личности средствами эстрадного вокального искусства, а также составляющие музыкально-эстрадной деятельности. Иллюстрируются результативность деятельности автора в качестве руководителя народных театров-студий эстрадного вокала “Экстрим” и “Экстрим-плюс”.

Ключевые слова: театр-студия эстрадного вокала, музыкально-эстрадная деятельность, технология воспитания личности, студент, учитель музыкального искусства, руководитель школьного эстрадного коллектива, воспитание личности студента.

Folomeeva N. Theatre – Studio of Pop-Vokal as One of the Type of Pop-Music Activity in Proces of Musical art Teacher And Leader of the School Pop Group Traning

The article informs us about place and role of the studio of pop-vokal in system of pop-music activity as part of professional training of the music art teacher and leader of the school pop-group, as well as idea of the personalities upbringing of the modern students of the high educational institution with the help of pop-vocal art in process of the professional training in context of euro-integration processes in education system. Also main particularities to author’s technology of personalities upbringing with the help of pop-vocal art, as well as forming pop - music activity are explained in the article. Besides the results of activity of the author as leader public theatre-studio of pop-vocal “Extreme” Sumy state pedagogical university and “Extreme – plus” Sumy scientific and methodic centre of culture and arts are illustrated in the article.

The article also informs us about the significant features of the professional training of the Art Faculty students “A teacher of music and a coordinator of a school pop group” according to the author’s system of teaching and methodical complexes of pop courses, such as: “Voice training (pop singing)”, “Orchestral class, ensemble (pop vocal)”, “Methods of work with a school pop group”, “Basics of the sound producing”. There are brief facts about the components of pop-music activity and it role and place or Bachelor degree and Specialist degree “Music art” and “Music art” (a coordinator of a school pop group) according to the demands of pedagogical higher educational establishments.

Key words: theatre-studio of pop-vocal, pop-music activity, technology of the personalities upbringing, student, music art teacher, leader of the school pop-group, student personalities upbringing.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

У статті обґрунтовано важливість формування професійної мобільності майбутніх інженерів у контексті вищої технічної освіти, розкрито сутність поняття “професійна мобільність”, охарактеризовано етапи її формування, розглянуто умови, за яких можливий розвиток професійних компетенцій у структурі професійної мобільності фахівця в процесі вивчення іноземної мови.

Ключові слова: професійна мобільність, професійно-особистісний розвиток, професійна компетенція.

Перетворення, що відбуваються в соціально-економічному житті суспільства, зумовили необхідність підвищення ролі технічних ВНЗ як генераторів інноваційної активності в економіці й викликали зміни у сфері освіти. Модернізація сучасної технічної освіти вимагає якісно нової професійної підготовки інженера, який володіє професіоналізмом і компетентністю в широкій предметній галузі, здатного створювати й освоювати складні технології, адаптуватися до умов швидкоплинного інформаційного середовища, адекватно реагувати на професійні проблеми, тобто бути конкурентоспроможним.

Через жорсткість організаційної структури така освітня система, як технічний ВНЗ, не здатна до швидкої перебудови. Отже, для того, щоб забезпечувати економіку фахівцями, здатними працювати в умовах нових ринкових відносин, необхідно створювати, освоювати й розвивати нові концепції та технології формування професійної мобільності в межах наявної освітньої структури. У зв'язку із цим практичне вирішення завдання підготовки професійно мобільних фахівців технічного профілю вимагає глибокого теоретичного аналізу природи професійної мобільності, механізмів її реалізації, розгляду умов і факторів, які її зумовлюють.

Особливістю сучасної професійної діяльності стає актуалізація мовної підготовки. Знання іноземної мови є реальною необхідністю й обов'язковою умовою успішної професійної діяльності. Практика доводить, що найбільш корисними в професійному світі виявляються не просто інженери, а кваліфіковані фахівці, що володіють іноземною мовою.

Проблемі професійної мобільності фахівця присвячено чимало праць вітчизняних і зарубіжних науковців. У філософії, психології, педагогіці та акмеології професійне становлення людини, розвиток її сутнісних засад і особистісних якостей визнається найважливішим. До його різних аспектів свого часу зверталися класики педагогіки (А. Дистервег, Я. Коменський, Й. Песталоцці, К. Ушинський) і філософії (С. Гессен, М. Каган, О. Лосев,

В. Розанов та ін.). Питанню розвитку вищої професійної освіти присвячені праці С. Архангельського, В. Байденко, С. Батишева, О. Долженко, М. Розова, В. Сластьоніна, Ю. Татура та ін. Перші основні положення проблеми формування мобільності як невід'ємного елемента суспільства з'явилися в працях Б. Барбера, Ю. Веніге, Е. Гідденса, Л. Дьєтваї, Е. Йожа, К. Маркса, П. Сорокіна. Історичному аспекту виникнення проблеми професійної мобільності в науці та освіті присвячені праці таких учених, як І. Вишнеградський, Б. Гершунський, Б. Мітін, Ю. Калиновський, І. Янжул та ін.

Питання вивчення іноземних мов у вищій технічній школі та їх вплив на розвиток, формування професійної компетенції майбутнього фахівця технічного профілю висвітлено в дослідженнях Б. Беляєва, І. Бім, Г. Борозенець, І. Зимньої, Ю. Пассова, Г. Рогової, Н. Уварової та ін.

Однак, незважаючи на постійний інтерес учених до різних аспектів проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів, недостатньо розробленими є питання, які потребують визначення концептуальних засад формування професійної мобільності майбутніх інженерів у процесі вивчення іноземної мови, а також розробки технології їх реалізації в навчальному процесі у вищій технічній школі.

Мета статті – розкрити сутність поняття “професійна мобільність” та проаналізувати особливості формування професійної мобільності майбутніх інженерів у ВНЗ у процесі вивчення іноземної мови.

Поняття “професійна мобільність” – досить ємне й неоднозначне, воно має складну структуру. Вивчення проблеми професійної мобільності показує різноманіття трактувань цього феномена: як готовності та здатності працівника до зміни виконуваних виробничих завдань, до освоєння нових спеціальностей (Е. Зеєр); як механізму адаптації особистості, пов'язаного з процесом суб'єктного становлення (Ю. Дворецька) [1]; як орієнтації особистості, представленій в її структурі у вигляді ціннісно-сміслового конструкту в єдності особистісних якостей і утворень (Л. Амірова); як критерію професійної компетентності (І. Шпакіна); як інтегративної характеристики готовності та здатності особистості до якісного й швидкого оволодіння ключовими та професійними компетенціями (В. Солоненко); як характеристики особистості, необхідної для інтеграції професійного розвитку (А. Маркова). Згідно з визначенням С. Капліної, професійна мобільність – це “інтегративна характеристика готовності інженера до успішної адаптації в умовах виробництва, що включає сукупність базових компонентів професійної культури та професійної компетентності” [2, с. 39].

Узагальнюючи результати теоретичних досліджень, можна зробити висновок, що професійна мобільність – це інтегративна якість особистості, що поєднує в собі: сформовану внутрішню потребу в професійній мобільності, спроможності й знанневу основу професійної мобільності, а також самоусвідомлення особистістю своєї професійної мобільності, що сформоване на основі рефлексії готовності до професійної мобільності. Кожна із цих складових включає в себе підструктури, розвиток яких і приводить в

кінцевому підсумку до її формування. Так, в основі формування потреби в професійній мобільності лежать: розвиток мотивації самоосвіти й досягнення, формування установки на самоактуалізацію та оптимістичне сприйняття дійсності, зміни професії. Здібності до професійної мобільності включають у себе розвинені когнітивні здібності, креативність, дивергентність, критичність мислення. Знаннева основа професійної мобільності складається із загальноосвітніх знань, загальнопрофесійних знань, професійних знань, ключових кваліфікацій і компетенцій, здатності до швидкого переносу знань [3, с. 1008].

Одним з базових системотвірних чинників формування професійної мобільності майбутніх інженерів у контексті вищої технічної освіти є вивчення гуманітарних дисциплін. Відповідно, зростає значущість обґрунтування й реалізації гуманітарної складової як однієї з основоположних у навчанні, вихованні, особистісному розвитку та професійній діяльності сучасних інженерів, що покликана забезпечити їх мобільність, компетентне входження в ринок праці з міцно сформованими потребами в постійній професійній самоосвіті й саморозвитку. С. Капліна зазначає, що саме вивчення іноземної мови у вищому технічному навчальному закладі є важливим фактором формування професійної мобільності майбутніх інженерів, що розширює можливості професійно-особистісного розвитку та здійснення професійної діяльності в міжкультурному контексті [2].

Практичне володіння іноземною мовою, з одного боку, сприяє підвищенню рівня професійної компетенції фахівця, з іншого – передбачає вміння здійснювати деякі аспекти професійної діяльності: ознайомлення з новими технологіями й тенденціями у сфері своєї майбутньої професії; встановлення контактів із зарубіжними фірмами, підприємцями; ведення діалогу з іншомовними колегами. Отже, іноземна мова стає своєрідною продуктивною силою, а іншомовна грамотність – економічною категорією. У зв'язку із цим студентам вищих технічних навчальних закладів необхідно оволодіти таким рівнем іншомовної професійної компетентності, який дав би змогу їм користуватися іноземною мовою як додатковим засобом підвищення своєї кваліфікації, формування професійної мобільності інженера.

Формування професійної мобільності майбутнього інженера – це тривалий процес, що здійснюється відповідно до певної логіки та послідовності. Враховуючи його специфіку й тривалість, можна виділили три етапи: інформаційний, продуктивний та креативний [5, с. 341].

Змістом інформаційного етапу є ознайомлення майбутніх інженерів зі специфікою професійної діяльності, формування мотивації до навчально-професійної діяльності; специфічний зміст професійної етики з можливостями використання інтерактивних технологій у навчально-професійній діяльності; розвиток загальних навичок іншомовного спілкування з метою підготовки бази для формування професійно значущих навичок іншомовного спілкування, збагачення термінологічного словника професійною лексикою; ознайомлення з основними правилами успішної роботи у виро-

бничому колективі для досягнення мети. Форми роботи, що характеризують цей етап, полягають у використанні в процесі вивчення іноземної мови професійної лексики, автентичних текстів професійної спрямованості; постановці завдань навчально-професійного характеру; первинній роботі з інтерактивними засобами; проведенні рольових ігор.

Продуктивний етап полягає у формуванні навичок пошукової діяльності, відбору та аналізу професійно значущої інформації, розвитку навичок застосування знань, набутих у ході вивчення різних дисциплін, у ситуаціях професійно орієнтованого іншомовного спілкування; формуванні навичок постановки мети і її досягнення, роботи в групі з метою вирішення навчально-професійних завдань з використанням інтерактивних засобів (мультимедійні навчальні програми та презентації, інтерактивна дошка, освітні портали, пошукові системи, освітні чати й блоги в Інтернеті). Важливу роль на цьому етапі формування досліджуваної якості має робота з професійною інженерною термінологією, постановка проблемних завдань, виконання завдань пошукового характеру, ділові ігри, проведення навчально-професійного ділового спілкування з використанням засобів Інтернету.

Креативний етап полягає у формуванні навичок навчально-професійного саморозвитку, ототожненні, ідентифікації майбутнього інженера з його професійною діяльністю, самостійному визначенні мети, відповідальності за прийняті рішення, вільному використанні інтерактивних та інтернет-технологій з метою навчально-професійного спілкування й саморозвитку, здібностей орієнтуватися в професійному середовищі, знаходити та раціонально використовувати професійно значущу інформацію. Формами роботи, найбільш ефективними на цьому етапі, є: проведення форумів, ділових нарад іноземною мовою з використанням інтерактивних та інтернет-засобів, завдання проектно-пошукового характеру, самостійна й групова робота майбутніх інженерів зі створення проектів презентацій уявного підприємства іноземною мовою.

Підготовка фахівців технічного профілю, що забезпечує формування професійної мобільності, повинна здійснюватися на соціокультурному й комунікативному рівнях, що досягаються засобами іноземної мови. Це стає можливим, якщо в освітній процес упроваджується сконструйована модель системи формування професійної мобільності студентів – майбутніх фахівців технічного профілю, в якій змістовний і процесуальний блоки перебувають у взаємозв'язку і єдності. Розвиток професійних компетенцій і адаптивно-важливих якостей у структурі професійної мобільності фахівців технічного профілю стає можливим при дотриманні таких умов [4, с. 97]: 1) організаційно-методичних (соціокультурний фон професійної підготовки створюється іноземною мовою, способи оволодіння яким забезпечують розвиток адаптованості до умов професійної діяльності); 2) дидактичних (навчальний матеріал структурується на основі принципу контекстності та подається модулями відповідно до видів мовленнєвої діяльності; наближення до основного виду діяльності фахівців технічного профілю – проектування

досягається реалізацією принципу проектності; індивідуальні освітні маршрути, що створюються на базі профілів психічних якостей студентів, мають методичний супровід; підсумковий моніторинг включає показники компонентів професійної мобільності та інтегральні показники адаптованості; рівні засвоєння іноземної мови досягаються виконанням різних вправ і застосуванням імітаційних та діалогових методів, що вимагають прояву професійної мобільності); 3) психолого-педагогічних (гармонізація процесів пізнання й спілкування досягається поетапним оволодінням мовленнєвими зразками ситуативно-професійного контексту, що задається особистісно зорієнтованою й суб'єкт-суб'єктною моделями педагогічної взаємодії).

Висновки. В умовах розвитку сучасних суспільних та економічних відносин, розширення ринку праці мобільність є запорукою успішної професійної діяльності майбутнього інженера. Вивчення іноземної мови як одного з важливих предметів гуманітарного циклу в контексті вищої технічної освіти необхідно розглядати як один з базових системотвірних чинників формування професійної мобільності майбутніх інженерів. У зв'язку із цим актуальним стає пошук способів, що дають змогу формувати засобами іноземної мови таку якість фахівця, як професійна мобільність. Це передбачає зміну мети, змісту, процесу та форми організації навчального процесу з вивчення іноземної мови, розробку спеціального методичного забезпечення, спрямованого на здійснення поглибленої мовної підготовки з конкретної спеціальності. Іноземна мова стає інструментом академічної та професійної діяльності, засобом подальшої самоосвіти й самовдосконалення, розвитку нової провідної якості – професійної мобільності.

Список використаної літератури

1. Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Юлия Юрьевна Дворецкая. – Краснодар, 2007. – 24 с.
2. Каплина С. Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Светлана Евгеньевна Каплина. – Чебоксары, 2008. – 48 с.
3. Мерзлякова Н. С. Профессиональная мобильность студента университета в контексте поликультурного образования / Н. С. Мерзлякова // Вестник Башкирского университета. – 2009. – № 3. – С. 1007–1010.
4. Меркулова Л. П. Система формирования профессиональной мобильности специалистов технического профиля средствами иностранного языка / Л. П. Меркулова. – Самара : СГАУ, 2007. – 135 с.
5. Старшинова Е. И. Модель формирования профессиональной мобильности будущего экономиста / Е. И. Старшинова // ВЕСТНИК ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 338–344.

Стаття надійшла до редакції 04.08.2014.

Чевичелова О. О. Особенности формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения иностранного языка

В статье обосновывается важность формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в контексте высшего технического образования, раскрыва-

ется сущность понятия “профессиональная мобильность”, характеризуются этапы ее формирования, рассматриваются условия, при которых возможно развитие профессиональных компетенций в структуре профессиональной мобильности специалиста в процессе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная мобильность, профессионально-личностное развитие, профессиональная компетенция.

Chevichelova O. Peculiarities of Professional Mobility of Future Engineers in the Process of Learning a Foreign Language

In the article the importance of forming professional mobility of future engineers in the context of higher technical education has been grounded. The essence of the concept “professional mobility” has been defined and the stages of its formation have been described. The conditions under which it is possible to develop professional competencies in the structure of professional mobility of a specialist through foreign language learning have been considered.

It is pointed out that in order to provide our economy with specialists who are able to work under new market relations it is necessary to create, explore and develop new concepts and technologies of professional mobility within the existing educational structure. Therefore, the practical solution to the task of ensuring professional mobility of technical specialists requires a thorough theoretical analysis of the nature of professional mobility, mechanisms for its implementation and consideration of the conditions and factors that cause it.

Humanitarian disciplines play an important role in the formation of professional mobility of future engineers in the context of higher technical education. Foreign language learning provides broad opportunities for the formation of professional mobility of future engineers; it enhances the professional and personal development and professional activity in the intercultural context. On the one hand, practical acquisition of foreign languages contributes to enhancement of professional competence of future specialists; on the other hand, it implies the ability to perform some aspects of professional activity: to explore new technologies and trends in future career field, to establish contacts with foreign firms, entrepreneurs and colleagues.

Special attention is paid to the fact that the term “professional mobility” is capacious and ambiguous, it has a complex structure. It is emphasized that professional mobility is integrative quality of personality that comprises the formation of internal necessity for professional mobility, abilities and the basis of knowledge required for it as well as self-awareness of one’s professional mobility formed on the basis of readiness for it. Each of these components includes substructures, the development of which eventually leads to the formation of professional mobility. In particular, the formation of the necessity for professional mobility involves developing motivation for self-education and achievement, orientation to self-actualization and optimistic perception of reality, career change.

It is emphasized that the formation of professional mobility of the future engineer is a lengthy process that is carried out in accordance with a certain logical consistency. According to its specific character and duration the following three stages can be singled out: informative, productive and creative.

It should be noted that the training of future engineers directed to the formation of professional mobility should be carried out at socio-cultural and communicative levels, which can be achieved by means of foreign languages. It can be possible in case when the educational process involves implementing the system model of forming professional mobility of students – future technical professionals, in which informative and procedural blocks are connected into a unit.

Key words: professional mobility, professional and personal development, professional competence.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

У статті окреслено сутність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення, висвітлено педагогічні та психологічні погляди на проблему забезпечення педагогічних умов для підвищення ефективності процесу формування готовності студентів до самовдосконалення впродовж усього життя.

Ключові слова: учитель фізичної культури, педагогічні умови, освітня взаємодія, професійно спрямоване освітнє середовище, самоосвіта, саморозвиток, самовдосконалення.

Підготовка майбутнього вчителя фізичного виховання – це процес формування самостійної, енергійної особистості, здатної до самовдосконалення, що виявляється в самоаналізі й саморозвитку, самоосвіті, здатності до креативного мислення та творчого застосування здобутих знань.

Наразі в галузі фізичного виховання висуваються нові вимоги до функціонального змісту педагогічної освіти, загострюється необхідність корегування педагогічних умов підготовки майбутніх учителів фізичного виховання. У зв'язку із цим особливої актуальності набуває проблема правильних акцентів у забезпеченні процесу підготовки студентів з метою розвитку в них не лише професійно важливих рис, а й здатності до самовдосконалення впродовж життя.

Сьогодні зростає потреба суспільства в усебічно розвинутих фахівцях з фізичного виховання, що вимагає формування в студентів умінь самостійно вчитися, здатності до самопізнання й самореалізації, виховання потреби в навчанні впродовж усього життя, вироблення вмінь практичного та творчого застосування здобутих знань. Тому важливо для осіб, які навчаються, створити умови, за яких би вони мали можливість розвивати свої природні задатки й здібності.

Мета статті – висвітлити педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення.

Питання професійної підготовки майбутніх фахівців стали предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних дослідників (Н. Абашкіна, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Р. Гуревич, О. Дубасенюк, І. Зязюн, Я. Камінецький, О. Коваленко, Т. Нейлор, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Л. Романишина, В. Сидоренко, С. Сисоєва, М. Сметанський, А. Сущенко, Л. Сущенко, Т. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин, Т. Яценко та ін.). Учені О. Абдулліна, В. Бондар, Ф. Гоноболін, Н. Дем'яненко, М. Євтух, Н. Кузь-

міна, В. Сластьонін, В. Семиченко, В. Хомич розробили фундаментальні теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутнього вчителя.

Дослідження умов формування готовності майбутнього фахівця до самоосвіти, самовиховання, професійного саморозвитку та самовдосконалення привертало увагу таких учених, як С. Єлканов, Ю. Калугін, М. Костенко, О. Кучерявий, О. Малихін, І. Наумченко, Л. Рувінський, Т. Степанова, Т. Тихонова, П. Харченко. Психологічні аспекти саморозвитку особистості вивчали й аналізували Н. Бітянова, Л. Виготський, К. Гольдштейн, Т. Гринінг, С. Максименко, А. Маслоу, Б. Мастеров, Г. Олпорт, К. Роджерс, С. Рубінштейн, Є. Сьютіч та ін. Значний внесок в осмислення особистісного саморозвитку зробили дослідження Н. Григор'євої, Л. Лазаревої, О. Лапицького, Є. Лукіної, Є. Федотової та ін.

Питання самоактуалізації та самореалізації майбутніх фахівців досліджували Є. Бакшеєва, Г. Балл, Ю. Долинська, В. Калошин, М. Лазарєв, Н. Сегеда. Проблеми мотивації професійного самовдосконалення педагога присвячені наукові розвідки таких дослідників, як Б. Кондратюк, О. Борденюк та ін. Процес розвитку майбутнього вчителя як суб'єкта професійної діяльності розглядали О. Пехота, Г. Аксьонова та ін. Окремі аспекти освітнього середовища, визначення його сутності та структури висвітлено в наукових розвідках В. Петровського, В. Слободчикова, А. Хуторського, В. Ясвіна та ін.

Значний внесок у розвиток проблеми педагогічної майстерності зробили Ю. Азарова, О. Булатова, І. Зязюн, Є. Кагарова, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, В. Сластьонін, Т. Сущенко, В. Сухомлинський, Є. Тунік, О. Щербакова та ін.

Проте, незважаючи на наявність у сучасній науці значної кількості досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, поза увагою наукової думки залишилася проблема цілеспрямованого формування в них готовності до самовдосконалення.

Недостатня теоретична та методична розробленість проблеми разом з актуальною проблематикою сучасної педагогічної науки посилюють актуальність обраної теми дослідження.

Сучасна професійна освіта повинна враховувати можливості та потреби людини й бути спрямованою на формування активної особистості, здатної самостійно робити вибір, ставити та реалізовувати завдання, оцінювати свою діяльність на основі самоаналізу.

На наше переконання, найважливішою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення доцільно вважати *створення професійно орієнтованого освітнього середовища*. Значущим у контексті таких умов є *забезпечення творчої співпраці та духовної взаємодії* студентів і викладачів на діалогічних засадах; *моделювання ситуацій* для активізації творчого мислення й прагнення до самовираження, самореалізації та самовдосконалення; *організація самостійної роботи* студентів, що є запорукою самонавчання й саморозвитку;

забезпечення тісного зв'язку з професійним середовищем; підвищення педагогічної майстерності викладачів з орієнтацією на індивідуально-творчий розвиток особистості.

Попередній аналіз проблеми формування й розвитку творчої особистості майбутнього учителя фізичної культури в процесі професійної підготовки свідчить, що поза увагою залишаються сфери самовдосконалення впродовж усього життя, результатом чого є недосконала професійна підготовка, оскільки студент не може творчо виявити необхідні для своєї майбутньої педагогічної діяльності професійні та особистісні властивості й риси у виробничих ситуаціях.

Процес підготовки майбутніх фахівців до самовдосконалення тісно взаємопов'язаний з освітнім середовищем, яке має вплив на формування професійної компетентності майбутнього вчителя. Український учений А. Білинський, аналізуючи термін “освітнє середовище”, називає його багатоаспектним поняттям і наголошує на тому, що його слід розглядати не лише як “різноманітну полікультурну освітню систему, індивідуальну для кожного суб'єкта навчання, а й умову для побудови власного “Я”, що забезпечує створення підґрунтя для актуалізації внутрішнього світу особистості, її якісного саморозвитку й самореалізації” [7, с. 19].

Дослідники вважають педагогічно комфортне середовище педагогічною необхідністю, що містить спеціально організовані умови для сприятливого проходження формування індивідуальності майбутнього вчителя, а також можливості для його самореалізації, при цьому відносини між учасниками освітнього процесу набувають характеру взаємного спілкування, співтворчості.

На думку російського вченого О. Качалова, важливими є структурні компоненти педагогічно комфортного середовища, що забезпечують його ефективність і результативність: створення творчої доброзичливої атмосфери, організацію індивідуальної ситуації успіху, сприяння самореалізації студентів. Як зазначає науковець, “чим більше і повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток: людина одночасно є продуктом і творцем свого середовища, що дає їй фізичну основу для життя й уможливорює інтелектуальний, моральний, суспільний і духовний розвиток” [5].

Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури, на нашу думку, є прагненням особистості до усвідомлення й удосконалення своїх особистісних якостей з метою активного, якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку в умовах професійно спрямованого педагогічно комфортного освітнього середовища. Саме це, на наше переконання, є рушійною силою процесу формування готовності студента до професійного самовдосконалення впродовж усього життя. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, передбачає свідому роботу з саморозвитку особистості як професіонала.

Друга важлива педагогічна умова підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення – *педагогічна співпраця та духовна взаємодія* – стає вагомим виховним засобом, що допомагає майбутньому фахівцю особисто відчувати дію принципів та ідеалів гуманістичної педагогіки, осмислити їх, завдяки чому збільшується прагнення майбутнього учителя фізичної культури до їх реалізації в практиці власної професійної діяльності та усвідомлюється необхідність постійного професійного самовдосконалення й саморозвитку особистості упродовж усього життя.

Для реалізації цієї умови необхідним є налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру відносин між викладачами й студентами, забезпечення творчого педагогічного співробітництва та духовної взаємодії, використання діалогічних форм навчальної співпраці й нестандартних форм аудиторної та позааудиторної роботи, надання викладачем допомоги й забезпечення умов для реалізації природних здібностей і потенційних можливостей студентів, створення атмосфери взаєморозуміння спілкування на основі взаємної відкритості, довіри, поваги.

Якщо пріоритет віддається індивідуальності, самоцінності, самобутності студента як активного носія суб'єктного досвіду (студент не стає, а від самого початку є суб'єктом пізнання), це сприяє виявленню й урахуванню особливостей неповторної індивідуальності кожного студента в навчально-виховному процесі.

Спілкування, що здійснюється на засадах рівноправ'я й співтворчості, має великий потенціал для формування та актуалізації особистісного й професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури та забезпечує розвиток мотивації самовдосконалення, утвердження студентів у суб'єктній позиції, формування ціннісних орієнтирів, ідеалів високогуманної педагогічної праці. Значну увагу в навчанні майбутніх учителів фізичної культури приділяють індивідуальним задаткам, здібностям і можливостям студента, використанню передових інформаційних і педагогічних технологій не тільки для оволодіння кожним студентом певною сумою знань, умінь та навичок, а й для розвитку особистості на основі принципів диференціації.

На наше переконання, важливою педагогічною умовою підготовки майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення є організація *самостійної роботи* студентів у вищих навчальних закладах. У Законі України “Про вищу освіту” вказано, що самостійна навчальна робота є однією з форм організації навчального процесу, переорієнтовуючи процес навчання в бік самостійності отримання знань та набуття вмінь і навичок [3].

Самостійну роботу використовують як ефективний метод підвищення пізнавальної активності; як один із напрямів індивідуалізації пізнавальної діяльності студентів [4, с. 11]. У цьому контексті привертає увагу думка Н. Кравець про те, що “самостійному здобуттю знань студентів потрібно вчити, цей процес вимагає контролю, корекції та оцінки” [5, с. 146].

На нашу думку, організація самостійної роботи студентів є запорукою самонавчання й саморозвитку. Особистість у процесі саморозвитку

реалізує свої здібності, вона постійно самовдосконалюється, в результаті чого стає ініціатором розвитку суспільства, роблячи власний внесок у його культурно-історичний розвиток. Переконаливими у цьому контексті, на наше переконання, є слова психолога Є. Климова про те, що в людини ще з дитячого віку розвивається активність самовдосконалення, а під час навчання у вищому навчальному закладі вона повинна домінувати, і роль ВНЗ – дати можливість для реалізації цієї активності [3].

Сучасна педагогічна наука тлумачить розвиток і саморозвиток особистості як єдиний, цілісний процес. Самонавчання – це концентрація пізнавальних, організаційних та регуляторних дій, що розуміється як спосіб одержання нових знань і соціальної орієнтації, як ознака інтелектуального розвитку. Такий синтез, закріплений у вигляді понять, знань, практичних умінь, норм поведінки, переноситься на будь-яку дію, яка повинна забезпечувати розв'язок завдання в іншій, актуальній для особистості діяльності [10].

Майбутній учитель фізичної культури, який звик до самонавчання, сам ставить перед собою мету та прагне досягти її, творить себе, здобуваючи теоретичні знання, формуючи навички й уміння, розвиваючи здібності, виховуючи в собі необхідні професійні та особистісні риси. Пізнавальна мотивація, що лежить в основі самонавчання, стає вихідним моментом розвитку професійної мотивації й спрямованості особистості майбутнього фахівця.

Самонавчання відбувається у формі навчально-професійної діяльності, коли активний пізнавальний інтерес до навчальної дисципліни поєднується з інтересом до майбутньої професії й процесу її освоєння. Таким чином, мотивація не тільки спонукає студента до активності в пізнавальній діяльності, а й пронизує увесь процес підготовки фахівця, надає йому глибокої усвідомленості та цілеспрямованості.

Можливості для переходу до самонавчання виникають у процесі організації пізнавальної діяльності, яка має подвійну мету: формування самостійності як риси особистості й розвиток здібностей, умінь, набуття знань і навичок. Якщо викладач цілеспрямовано стимулює освоєння студентами способів самонавчання, то відзначається поступове зближення їх мети, мотивів, способів і результатів пізнавальної діяльності зі структурними компонентами самонавчання: у мотиваційній структурі особистості починає домінувати активний пізнавальний інтерес, викликаний внутрішньою потребою в самостійному пізнанні.

Саморозвиток особистості можна визначати як вільне, творче самовираження (М. Бердяєв, В. Розанов, В. Соловйов), як проектування самого себе, як самотворення своєї цілісності у творчій діяльності (І. Ільїн, М. Хайдеггер), як усвідомлення особистістю сенсу життя (Л. Коган, І. Кон, Є. Трубецький).

Пріоритетним вектором сучасного професійного навчання сьогодні є орієнтація на саморозвиток особистості студента. На наш погляд, самороз-

виток включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, самовдосконалення, самореалізацію. Саморозвиток – це процес безперервного самотворення й самовдосконалення особистісних і професійних рис особистості, що допомагає особистості піднятися на вищий рівень і зуміти компетентно вирішувати життєво необхідні творчі завдання й проблеми.

Аналіз наукових праць засвідчив, що дослідники приділяють значну увагу управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів, вони підкреслюють можливість опанування студентами вміннями й навичками самоосвітньої діяльності [2; 4]. При підготовці майбутніх учителів фізичної культури необхідно забезпечити поєднання обсягу аудиторної та самостійної роботи; методично правильно організувати роботу студента в аудиторії та поза нею; забезпечити студента необхідними методичними матеріалами з метою перетворення самостійної роботи на творчий процес; здійснювати контроль за організацією й ходом самостійної роботи, що заохочує студента якісно її виконувати та позитивно впливає на ефективність самостійної роботи в цілому.

Самостійна робота студента є особливою формою навчальної діяльності, спрямованої на формування самостійності майбутніх фахівців і засвоєння ними сукупності знань, умінь, навичок. Важливою умовою успішності самостійної роботи майбутніх учителів фізичної культури є формування стійкого інтересу до обраної професії та методів оволодіння її особливостями, що залежать від відносин між викладачем і студентами в освітньому процесі.

Таким чином, виконуючи самостійну роботу, майбутній фахівець має можливість розвинути пізнавальні та виконавчі здібності, пам'ять, самостійне мислення, наполегливість і виробити вміння самостійно здобути знання.

Керівництво навчально-пізнавальною діяльністю майбутніх фахівців має бути спрямоване на створення умов, за яких студент відчуває себе повноцінним і самостійним суб'єктом при одержанні знань і оволодіння вміннями й навичками, адже лише самостійно здобуті студентами знання стають міцним фундаментом для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Важливою педагогічною умовою підготовки майбутнього вчителя фізичної культури до професійного самовдосконалення є *забезпечення тісного зв'язку з професійним середовищем* (загальноосвітніми та дитячими спортивними школами). Сьогодні вища освіта переходить від передачі інформації в готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів. Одним з основних завдань вищої освіти є формування творчої особистості фахівця, здатного до саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності.

Наразі спостерігається постійне зростання потреб суспільства в удосконаленні професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, які можуть швидко орієнтуватися в умовах, що постійно змінюються. Переорієнтація освіти передбачає підготовку компетентного майбутнього

вчителя фізичної культури, освіченої особистості, здатної практично діяти, застосовувати технології та досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності.

У процесі формування критичного й творчого мислення, засвоєння наукових понять для здійснення інтелектуальної та професійної діяльності, формування високої фахової компетентності студент стає професійно компетентною особистістю. Компетентний учитель фізичної культури – це дослідник, який має креативне мислення та творчий підхід до професійної діяльності. У центрі уваги сучасної освіти при підготовці компетентного фахівця стає набуття не тільки вмінь і навичок збору професійно значущих відомостей, а й використання сучасних технічних і програмових засобів, творчий підхід та креативне мислення.

Підвищення педагогічної майстерності викладачів є нагальною потребою сучасної системи вищої освіти й однією з умов формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення упродовж усього життя. На думку А. Маркової, педагогічна майстерність – це гарне володіння основами професії, успішне застосування відомих у науці й практиці прийомів. Майстерність означає добре знання вчителем свого навчального предмета, досягнення стабільних високих результатів у навченості, переважно в знаннях учнів. Кожен учитель при бажанні й наполегливості може стати майстром своєї справи. Майстерність учителя прямо не пов'язана зі стажем його роботи в школі [8, с. 51].

Розвиток педагогічної майстерності педагогів забезпечується науково обґрунтованими методами: 1) теоретично орієнтованими (лекції, семінари, доповіді тощо); 2) практично орієнтованими (тренінги, ситуативні ігри, майстер-класи, дискусії тощо); 3) квазіпрофесійними (навчальна практика). У розвитку педагогічної майстерності важливими є методи її діагностики (тестування, анкетування, професійні випробування тощо).

Отже, сучасні реалії потребують активізації розвитку особистості, її прагнення й готовності до професійного самовдосконалення, що вимагає забезпечення спеціальних педагогічних умов:

- створення професійно спрямованого освітнього середовища самовираження майбутніх учителів фізичної культури;
- забезпечення духовної взаємодії та творчої співпраці викладачів зі студентами;
- моделювання професійних ситуацій;
- організація самостійної роботи студентів.
- налагодження тісного зв'язку з професійним середовищем (загальноосвітніми та дитячими спортивними школами);
- підвищення педагогічної майстерності викладачів.

Висновки. У процесі формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до самовдосконалення слід акцентувати увагу також і на таких важливих моментах, як: орієнтація на особистісний і професійний саморозвиток студента; забезпечення професійного спрямування навчання

на валеологічні цінності, педагогічне забезпечення розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя, психолого-педагогічна підтримка збагачення досвіду професійної самореалізації майбутніх учителів фізичної культури, забезпечення варіативності навчання, цілеспрямоване використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, запровадження інтерактивних форм, методів та засобів навчання. Ці питання відкривають перспективи для вивчення інших аспектів нашого дослідження.

Таким чином, реалізація вищезазначених умов – запорука ефективного процесу формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Список використаної літератури

1. Білинський А. М. Творче освітньо-інформаційне середовище як чинник розвитку особистості вчителя / А. М. Білинський // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 15–21.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под. ред. В. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
3. Про вищу освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/law/main.cgi?nreg=2984>—14.
4. Кабанова-Меллер Е. Н. Психология формирования знаний и навыков / Е. Н. Кабанова-Меллер. – Москва, 1962. – 376 с.
5. Кравець Н. Самостійна робота студентів – одна з форм успішного оволодіння фаховою психологічною освітою / Н. Кравець // Педагогіка і психологія професійної освіти / гол. ред. Н. Г. Ничкало. – Львів, 2011. – № 4. – С. 146–151.
6. Качалов А. В. Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза / А. В. Качалов // Известия Уральского государственного университета. – 2009. – № 1/2 (62). – С. 212–217.
7. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении : монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.
8. Маркова А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.
9. Трофимова Н. М. [Электронный ресурс] / Н. М. Трофимова, Е. И. Еремина. – Режим доступа: <http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus>.
10. Чобітко М. Особистісно орієнтовані технології навчання в умовах професійної освіти / М. Чобітко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. пр. / редкол.: Т. І. Сущенко (відп. ред.) та ін. – Київ ; Запоріжжя, 2002. – Вип. 22. – С. 154–158.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

Шаповалова И. В. Педагогические условия подготовки будущих учителей физической культуры к самосовершенствованию

В статье обозначены сущность профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию, освещены педагогические и психологические взгляды на проблему обеспечения педагогических условий для повышения эффективности процесса формирования готовности студентов к самосовершенствованию в течении всей жизни.

Ключевые слова: *учитель физической культуры, педагогические условия, образовательное взаимодействие, профессионально направленная образовательная среда, самообразование, саморазвитие, самосовершенствование.*

Shapovalova I. Pedagogical Conditions of Preparation of Future Teachers of Physical Training for Self-Improvement

The article marked the essence of training future teachers of physical training to professional self-improvement, highlight pedagogical and psychological perspectives on the problem of providing pedagogical conditions to improve the efficiency of the formation of students' readiness for self-improvement throughout life.

Now in physical education new demands to the functional content of teacher education, exacerbated by the need to adjust pedagogical conditions for the preparation of future teachers of physical education. In connection with this problem becomes particularly relevant in ensuring the correct accents while preparing students to develop in them not only professionally important features, but also the ability to self-improvement throughout life.

Key words: *physical education teacher, pedagogical conditions, educational interaction, professionally oriented educational environment, self-education, self-development, self-improvement.*

РЕАЛІЗАЦІЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ В ШКІЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ ДО УКРАЇНОМОВНОЇ КУЛЬТУРИ В ІНСТИТУТАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У статті подано обґрунтування однієї з умов розвитку мовної культури вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти, шляхів формування й розвитку в шкільних педагогів ціннісного ставлення до україномовної культури як професійно значущої якості вчителя.

Ключові слова: *україномовна культура, умови розвитку мовної культури вчителів, професійне самовдосконалення, післядипломна педагогічна освіта.*

Метою педагогічної освіти на різних її етапах повинно стати сприяння розвитку компетентності педагога, його здатності вирішувати професійні завдання. Україномовна культура є одним із важливих складників особистісної культури вчителя, бо ключовою фігурою у сфері освіти був і завжди залишається педагог – компетентний спеціаліст, який володіє всім арсеналом засобів спілкування з учнями, здатний до професійного самовдосконалення.

Метою статті є аналіз теоретичних і практичних підходів до обґрунтування однієї з умов розвитку мовної культури вчителів, з'ясування засобів реалізації умов формування в шкільних педагогів ціннісного ставлення до україномовної культури в інститутах післядипломної освіти через самоосвіту.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчує, що поняття “мовна культура” було введено в науковий обіг у 20-х рр. ХХ ст. завдяки зусиллям таких відомих учених-мовознавців, як В. Виноградов, Г. Винокур, С. Ожегов, Б. Томашевський, В. Чебишев, Л. Щерба та ін. Причому до початку 60-х рр. минулого століття основним її показником вважали літературно-мовну правильність, тобто відповідність змісту мовної норми [1; 2].

Свого часу В. Сухомлинський писав, що мовна культура – це “живодайний корінь культури розумової, усього розумового виховання, високої, справжньої інтелектуальності”, адже “без поваги, без любові до рідного слова не може бути ні всебічної людської вихованості, ні духовної культури...” [3]. Тому підґрунтям для визначення першої педагогічної умови розвитку мовної культури вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти стали наукові положення відомих учених (І. Бех, Л. Зоріна, А. Кір'якова, В. Краєвський, В. Сластьонін, Г. Чижакова та ін.) про те, що поведінку людини значною мірою зумовлюють система її ціннісних ставлень до різних аспектів її життєдіяльності. Причому в дослідженні ціннісне ставлення розуміється як сталий вибірковий зв'язок людини з об'єктом навколишнього світу, коли цей об'єкт набуває для неї особистісного сенсу, тобто перетворюється на цінність (О. Панфілов, Н. Щуркова та ін.).

Система післядипломної освіти передбачає не стільки навчання педагогів, скільки заохочення їх здійснювати самоосвіту й самовиховання на підставі систематичних міркувань про себе як професіонала та особистість, надавати науково-методичну допомогу в забезпеченні зближення експертної оцінки мовної культури вчителя і її самооцінки. У світлі цього не тільки кожний викладач системи післядипломної освіти, а й сам учитель школи повинен бути викладачем-андрагогом, здатним одночасно бути методологом і практиком у галузі освіти й самоосвіти дорослої людини. Це дає змогу шкільному педагогу здійснювати об'єктивне зіставлення свого професійного автопортрету зі складеним фахівцями переліком еталонних вимог до ідеального вчителя, у тому числі щодо стану мовної культури [4].

Зауважимо, що, оскільки саморозвиток україномовної культури для вітчизняного вчителя є одним із напрямів здійснення його професійного самовдосконалення, цей процес включає ті самі види роботи, а саме: науково-дослідницьку роботу з проблеми; вивчення наукової, методичної й навчальної літератури; участь у колективних і групових формах методичної роботи; вивчення досвіду своїх колег; теоретичну роботу і практичну апробацію власних матеріалів [5, с. 45]. Крім цього, доцільно зазначити, що організація процесу професійного самовдосконалення вчителя, зокрема в напрямі розвитку його україномовної культури, великою мірою залежить від рівня його підготовки, визначення мети вдосконалення його професіоналізму, вибору форм і способів узагальнення досвіду, опанування методики впровадження самоосвітньої діяльності. Як зазначено в науковій літературі, ця методика включає такі етапи:

1) діагностичний (діагностика утруднень педагога; розробка концептуальних основ для майбутнього професійного самовдосконалення, участь у навчальних і установчих семінарах на відповідну тематику);

2) організаційний (створення відповідних матеріальних умов; підготовка науково-методичних матеріалів, інструментарію; забезпечення в педагога необхідної для успішного здійснення майбутнього процесу самовдосконалення мотивації);

3) практичний (здійснення послідовного вирішення поставлених завдань, проведення моніторингу поточних результатів, при необхідності реалізація відповідної корекції в роботі);

4) узагальнювальний (дослідження ефективності проведеної діяльності; аналіз поточних і кінцевих результатів, розробка прогнозів щодо подальших дій у напрямі професійного самовдосконалення) [5, с. 45].

Крім цього, педагоги малокомплектних шкіл часто через відсутність учителів із деяких навчальних дисциплін чи недостатність навчального навантаження примушені викладати 2–3 навчальні предмети, у матеріалі деяких із яких вони слабо обізнані. Тому такі вчителі особливо мають систематично займатися самоосвітою, підвищуючи не тільки рівень компетентності у викладанні конкретних навчальних предметів, а й у володінні необхідною для цього термінологією, враховувати специфіку організації педагогічної комунікації на тому чи іншому уроці.

На підставі аналізу наукової літератури доведено, що система післядипломної педагогічної освіти має значні потенційні можливості щодо забезпечення зростання професіоналізму педагогічних кадрів, у тому числі в напрямі розвитку україномовної культури учителів. Проте, як свідчать результати пілотажного дослідження, у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів цьому аспекту не приділяють гідної уваги.

Так, під час проведення спостереження, анкетування, бесід із учителями та викладачами обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти було визначено, що в більшості шкільних учителів мотиви щодо оволодіння україномовною культурою не відрізняються стійкістю. З одного боку, вони розуміють, що мають бути для своїх вихованців взірцями цієї культури. З іншого боку, ці вчителі вважають, що в реальному житті цього досягнути цілком практично нереально. Причини цього вони вбачають у загальному низькому рівні володіння україномовною культурою членами українського суспільства, в якому навіть багато публічних осіб (диктори телебачення, спортивні коментатори, ведучі різних шоу, депутати та ін.) роблять у своїх виступах суттєві помилки. Тому педагогічну умову формування й розвитку в шкільних педагогів ціннісного ставлення до україномовної культури в інститутах післядипломної освіти впроваджували в процесі викладання психолого-педагогічних дисциплін, авторського спецкурсу “Розвиток україномовної культури педагога на засадах психолінгвістики”.

Так, з урахуванням рекомендацій науковців для реалізації першої визначеної педагогічної умови на заняттях з психолого-педагогічних дисциплін відбувалося поглиблення знань шкільних педагогів про вікові особливості учнів та можливості їх урахування в педагогічній взаємодії, особливості, функції й види педагогічного спілкування, суть україномовної культури та шляхи оволодіння нею, способи запобігання конфліктам з іншими учасниками навчально-виховного процесу тощо, для чого використовували творчі завдання. Велику увагу приділяли також визначенню суті україномовної культури педагога та висвітленню ролі вчителів у формуванні україномовної культури у своїх вихованців.

З метою формування в шкільних педагогів ціннісного ставлення до україномовної культури як професійно значущої якості вчителя варто застосовувати такі методи й форми роботи, як лекції, теоретичні семінари, тематичні сократичні дискусії, “інтелектуальні розминки”, “мозкові атаки”, практичні заняття (“Культура усного мовлення в педагогічному спілкуванні”, “Сучасна українська літературна мова як унормована форма загальнонародної мови”, “Документ – основна одиниця писемного мовлення в педагогічному спілкуванні” тощо), бесіди, круглі столи, диспути (“Від чого залежить успіх мовленнєвої дії?”, “Що таке мовна культура?”, “Вплив україномовної культури вчителя малокомплектної школи на мовлення школярів”). Певне місце в освітньому процесі відводено “інтелектуальним розминкам”, що являють собою експрес-опитування з обраної тематики та дають змогу актуалізувати уявлення шкільних педагогів щодо феномена україно-

мовної культури, організувати обмін думок слухачів щодо значущості україномовної культури в їхньому власному житті, зокрема в галузі професійної діяльності.

Крім того, варто організувати колективне обговорення правил мовної поведінки педагога, наприклад, сформульованих видатним українським педагогом В. Сухомлинським:

1. Слово педагога потрібне дитині кожної хвилини – тоді, коли вона втішається радіщами життя, і тоді, коли її серце стискає сум.

2. Пам'ятайте, що закохана в красу слова людина стає чутливою та вимогливою до естетичного й морального буття навколо себе.

3. Мистецтво виховання включає, насамперед, мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Конфлікти між педагогом і дітьми, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вихователя розмовляти з дітьми.

4. Особистість педагога розкривається перед дитиною в єдності слова й поведінки; у слові вихователь виявляє себе, свою моральність, ставлення до вихованця, емоційно-мовленнєву культуру.

5. Мовленнєва культура педагога – це дзеркало його духовної культури. Мовленнєва культура забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, перекладанням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини.

6. Педагог повинен виявляти “творчість словом” і вчити словесної творчості дітей, щоб вони відчували красу рідної мови, дбали про її чистоту, дбайливо ставилися до слова.

З метою забезпечення формування ціннісного ставлення педагога до україномовної культури вчителів також можна залучати до розв'язання проблемних професійних ситуацій, пов'язаних із різними аспектами педагогічної комунікації. У процесі здійснення такого аналізу його учасники обговорюють стратегії й тактику комунікативної поведінки педагогів у різноманітних ситуаціях шкільного життя та шляхом колективного обговорення обирають найкращі варіанти дій у кожному із цих випадків. Набутий учителями досвід обговорення проблемних ситуацій, що мають місце в професійній діяльності шкільних педагогів, стане їм у нагоді для підвищення ефективності навчально-виховного процесу в школі.

Для проведення одного із занять пропонуємо організувати обговорення таких основних принципів ділового спілкування, сформульованих Д. Ягером:

1. Пунктуальність (робіть усе вчасно).

2. Конфіденційність (не говоріть зайвого, зберігайте таємниці установи та конкретних людей).

3. Люб'язність, доброзичливість і привітність (треба поводитися з іншими людьми чемно, ввічливо, проте водночас не намагатися приятелювати з кожним із них).

4. Увага до тих, хто вас оточує (необхідно думати про інших, а не тільки про себе, поважати точку зору інших людей та прислухатися до неї).

5. Зовнішній вигляд (одягайтесь відповідним чином).
6. Грамотність (говоріть і пишіть правильно) [6, с. 64–65].

Учителям пропонується висловити свої думки стосовно того, чи погоджуються вони з наведеними принципами та чи доцільно дотримуватися цих принципів у професійній діяльності вчителя, уточнити зміст цих принципів ділового спілкування саме з урахуванням специфіки педагогічної праці та додати до них свої авторські варіанти.

Значне місце у процесі формування ціннісного ставлення учителів до україномовної культури посідає застосування різноманітних інтерактивних вправ, проведення спеціальних тренінгів як особливого різновиду активних групових форм навчання [7; 8; 9; 10].

Крім того, до відома кожного учасника доводиться конкретна мета майбутнього тренінгу, пояснюється, у якій формі він буде проводитися та що вимагається робити кожному його учаснику. Така попередня бесіда допомагає учителям краще зрозуміти суть та призначення запропонованого тренінгу й краще підготуватися до нього. У разі наявності в деяких учителів ознак психологічного дискомфорту перед початком тренінгу викладачі залучають учителів до вправ, які мають назву “криголами”. Це короткі, зазвичай рухливі вправи, спрямовані на створення невимушеної психологічної атмосфери в аудиторії, а як наслідок – на покращення психологічного самопочуття учасників тренінгу та підвищення їхньої уваги [6, с. 75].

На другій – робочій – фазі проведення тренінгу безпосередньо проводиться тренінгове заняття, на якому особлива увага викладача як його модератора приділяється забезпеченню створення сприятливих умов для групової роботи, зняття емоційного напруження в його учасників, а при необхідності заохочення учасників до спільної обговорення, надання їм необхідних порад.

Слід підсумувати, що системне сполучення вищенаведених методів і форм роботи з учителями під час проведення практичних занять на курсах в обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти дасть змогу забезпечувати одночасний вплив на свідомість, емоційний стан та поведінку вчителів, що є необхідною передумовою для ефективного формування їхнього ціннісного ставлення до україномовної культури. Важливо також підкреслити, що після закінчення вчителями курсу очного підвищення кваліфікації у вищевказаних інститутах подальша робота з формування ціннісного ставлення педагогів до україномовної культури може продовжуватися за дистанційною формою, що дає можливість забезпечувати подальшу науково-методичну підтримку цього процесу.

Висновки. Процес самовдосконалення україномовної культури вчителя пов'язаний, з одного боку, із забезпеченням більш повної його самореалізації в професійно-комунікативній діяльності, а з іншого – із системним здійсненням самопізнання й самоорганізації. Крім того, у цьому процесі відбувається поглиблення соціально-культурної ідентифікації педагога з визначеним ідеалом педагога як носія україномовної культури.

Список використаної літератури

1. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення / В. Г. Пасинок. – Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. – 186 с.
2. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / В. Г. Пасинок ; Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 425 с.
3. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови / В. О. Сухомлинський // Українська мова і література в школі. – 1968. – № 12. – С. 2.
4. Етичний кодекс українського вчителя. Проект [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?element_id=11292.
5. Горленко О. Керівництво самоосвітньою діяльністю вчителя / О. Горленко // Методична робота в школі / упоряд. М. Голубенко. – Київ : Шк. світ, 2007. – 128 с.
6. Адміністратору школи. Тренінги з розвитку комунікативності вчителів / уклад. А. Г. Дербеньова, А. В. Кукцевська. – Харків : Основа, 2010. – 191 с.
7. Ольшанская Н. А. Техника педагогического общения: практикум для учителей и классных руководителей / Н. А. Ольшанская. – Волгоград : Учитель, 2005. – 74 с.
8. Психологический тренинг в группе: игры и упражнения : учеб. пособ. / [авт.-сост. Т. Л. Бука, М. Л. Митрофанова]. – Москва : Изд-во Института психотерапии, 2005. – 128 с.
9. Фісун О. В. Формування фасилітуючої позиції вчителя в системі науково-методичної роботи загальноосвітнього навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Фісун. – Харків, 2011. – 211 с.
10. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В. Шаповал. – Харків, 2009. – 236 с.

Стаття надійшла до редакції 05.08.2014.

Шацкая Н. М. Реализация условий формирования у школьных педагогов ценностного отношения к украиноязычной культуре в институтах последипломного образования

Статья посвящена обоснованию одного из условий языковой культуры учителей в системе последипломного педагогического образования, путей формирования и развития у школьных педагогов ценностного отношения к украиноязычной культуре как профессионального качества учителя.

Ключевые слова: украиноязычная культура, условия развития языковой культуры учителей, профессиональное самоусовершенствование, последипломное образование.

Shatskaya N. Realization of the Conditions of Formation in School's Teachers of Value Attitude to Ukrainian Language Culture at Institute of Postgraduate Pedagogical Education

The basis of one of the conditions for the development of language teachers' culture in the system of postgraduate pedagogical education, ways of formation and development school teacher's valuable attitude to Ukrainian language culture as professionally important qualities of a teacher has been looked through in the article. Ukrainian speaking culture is one of the important components of teacher's personal culture. The concept of "language culture" was introduced in the scientific treatment in the 20th years of the twentieth century thanks to the efforts of such prominent scientists and linguists, as V. Vinogradov, G. Vinokur, S. Ozhegov, B. Tomashewskiy, B. Chebyshev, L. Scherba and others. Post-graduate education involves not only teacher's training but their promotion to realize self-education and self-education, to provide scientific and methodological assistance in ensuring of rapprochement of expert evaluation of teacher's language culture with their self-appraisal. Self-development

of Ukrainian language culture for national teacher is one of the areas of realization of their self-perfection. This process includes scientific and research work on the problem; studying of research, methodological and teaching materials; participation in collective or group forms of methodical work; study of the colleagues' experience; theoretical work and practical approbation of their own materials.

That's why systematic combination of methods and forms of work with teachers during practical training courses in Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education will provide an immediate impact on the teachers' mind, emotional state and behavior, which is an essential prerequisite for efficient formation of their value attitude to Ukrainian language culture. After teacher's graduation of classroom course of training at the institutes the further work from formation of teacher's valuable attitude to Ukrainian language culture may continue on the remote form.

Key words: *Ukrainian language culture, the conditions of development of teachers' language culture, professional selfperfection, postgraduate pedagogical education.*

МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті проаналізовано зміст і особливості застосування методу проектів із метою підвищення ефективності навчання англійської мови студентів ВНЗ. Обґрунтовано переваги його впровадження як ефективного засобу мотивації студентів до вивчення іноземної мови, розкриття їх інтелектуального та творчого потенціалу, розвитку мовленнєвих умінь і навичок. Акцентовано на формуванні самостійного креативного мислення студентів, що сприятиме практичному використанню набутих знань.

Ключові слова: технологія проектів, професійна компетентність, мотивація навчальної діяльності, професійний саморозвиток.

Нові стратегічні орієнтири розвитку сучасної освіти в Україні, прагнення відповідати європейським стандартам зумовили необхідність пошуку підходів до практичної підготовки майбутніх фахівців нового типу. Держава потребує висококваліфікованих кадрів зі знанням іноземної мови, професіоналів, здатних усвідомлено сприймати все нове й прогресивне, готових до генерації та запровадження оригінальних ідей.

Сучасні конкурентоспроможні кваліфіковані фахівці повинні вміти не тільки спілкуватися іноземною мовою, а й володіти достатнім обсягом знань, навичок та вмінь: сприймати матеріал на слух на конференціях, круглих столах і семінарах; працювати в інтерактивному режимі; підтримувати бесіду та вести дискусії на професійні й ділові теми; знаходити потрібну інформацію в Інтернеті або інших іншомовних джерелах; готувати та проводити презентації за певною тематикою тощо. Однією зі складових ефективної реалізації цього завдання є застосування на заняттях іноземної мови методу проектів.

Про застосування проектів у навчанні почали говорити ще на початку минулого століття (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Е. Торндайк), коли педагоги намагалися знайти засоби розвитку активного самостійного мислення студентів для того, щоб вони вміли не тільки запам'ятовувати та відтворювати знання, а й використовувати ці знання на практиці.

На сучасному етапі розвитку методики вітчизняними (К. Баханов, І. Зязюн, О. Кіршова, Т. Кручиніна, І. Лернер, О. Пехота, О. Пометун, І. Шинкаренко та ін.) та зарубіжними (О. Барменкова, О. Бігич, Н. Вайдал, В. Гузеєва, І. Зимня, В. Копилова, Н. Коряковцева, Н. Пахомова, Т. Покасаєва, Є. Полат, Р. Рибє, Д. Фрайд-Бут, С. Хайнц, Т. Хатчінсон, В. Царькова, В. Черних та ін.) дослідниками доведено можливості, потенціал і переваги методу проекту як засобу навчання та виховання. Однак, попри наявність широкого спектра публікацій, здебільшого науковці зупиняються на про-

блемі застосування цього методу в шкільному навчально-виховному процесі, залишаючи широкий простір для досліджень у сфері вищої освіти, що й зумовило вибір теми.

Мета статті – аналіз переваг застосування та змісту методу проєктів як засобу підвищення ефективності навчання іноземної мови студентами немовних спеціальностей.

За умовами Болонської декларації в процесі навчання зменшується частка аудиторної роботи зі студентом й розширюється застосування інтерактивних форм роботи майбутніх фахівців під керівництвом викладача, тож у сучасній вищій школі частка самостійної праці, самоорганізації, самоосвіти студентів поступово збільшується. У цьому контексті актуалізується значення використання методу проєктів на заняттях з іноземної мови, оскільки саме завдяки йому відбувається зміщення акцентів на самостійність, підприємливість, активність і винахідливість студентів, а викладач виступає в ролі консультанта, спостерігача й координатора.

Є. Полат визначає проєкт “як комплекс вправ або завдань, що передбачають організовану, тривалу, значущу для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і в позааудиторний час” [3, с. 73]. Його метою є усунення залежності студента від викладача шляхом самоорганізації й самонавчання в процесі створення конкретного продукту або вирішення окремої проблеми, взятої з реального життя.

Цілком зрозуміло, що метод проєктів не може замінити собою інші технології та методи навчання іноземної мови, але в сучасних умовах, особливо на немовних спеціальностях, він має перевагу, оскільки може бути використаний у роботі зі студентами, які мають різний рівень мовної підготовки та здібності. Основна ідея методу проєктів полягає в перенесенні акценту з виконання різних вправ репродуктивного характеру на активну розумову діяльність студентів, що вимагає володіння певними мовними засобами. Його застосування перетворює заняття з англійської мови на дискусійний, дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі та доступні для студентів проблеми. При цьому реалізується найбільша цінність проєктування: індивідуалізація навчання за рахунок опори на суб'єктний досвід і пізнавальні інтереси студентів. Так, наприклад, студентам-правознавцям або історикам цілком можна запропонувати порівняти політичний устрій Великобританії та України, підготувати матеріали й провести конференцію; або студентам напряду “Початкова школа” дослідити особливості початкової освіти в США, видати ознайомлювальні буклети та провести їх презентацію, обговоривши плюси й мінуси такої освіти.

Важливо, що цей метод зорієнтований не на інтеграцію фактичних знань, а на їх практичне застосування та набуття нових (досить часто шляхом самоосвіти). Ми цілком погоджуємось з Є. Полат, що головне завдання проєктування – “навчити студентів самостійно мислити, знаходити та вирішувати проблеми, застосовуючи для цього знання з різних галузей,

уміння прогнозувати результати та можливі наслідки різних варіантів рішення, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки" [3, с. 75].

Активне включення студентів до роботи над професійно спрямованими проектами різної тематики дає можливість засвоїти нові знання та способи людської діяльності в соціокультурному середовищі. Воно сприяє розвитку конструктивного критичного мислення, навичок самопрезентації й роботи в команді (за умови реалізації колективного або парного проекту), що вдало працює на соціалізацію особистості студента та стимулює мотивацію вивчення іноземної мови.

Зазначимо, щоб сформувати в студентів необхідні мовленнєві компетенції на визначеному програмою та стандартами рівні, необхідна активна усна практика для кожного студента групи, досить успішній реалізації якої, на наш погляд, сприяє застосування на заняттях з іноземної мови проектних технологій. Звичайно, виконання завдань проекту виходить за межі аудиторних занять і потребує подальшої самостійної роботи, але повністю себе виправдовує, оскільки він спроможний забезпечити:

- активність навіть тих студентів, які, як правило, віддають перевагу мовчанню;
- розкриття студентами своїх здібностей, що формує в них упевненість у собі;
- удосконалення комунікативних навичок студентів;
- розвиток у студентів ряду важливих здібностей (спільного прийняття рішень, творчого професійного мислення активності, самостійності в процесі засвоєння знань, індивідуальної й колективної відповідальності за виконану роботу);
- розвиток дослідницьких навичок (у процесі виконання поставлених завдань майбутнім фахівцям доводиться знаходити й аналізувати необхідні теоретичні джерела, підбирати ілюстративний матеріал, робити свої висновки з досліджуваної теми);
- створення передумов для вдосконалення та глибшого вивчення не лише граматики, а й англійської мови в цілому;
- розвиток критичного мислення, оскільки студент змушений застосовувати засвоєні знання в практико-орієнтованій діяльності;
- залучення студентів до вирішення проблем, максимально наближених до професійних.

Попри всі зазначені переваги, робота над проектом має ряд недоліків, оскільки вимагає від викладача досвіду, ретельного планування роботи й обговорення зі студентами. Роль педагога дуже важлива саме на підготовчому етапі. Йому необхідно розробити широкий перелік тем, що дають змогу студенту реалізувати власні знання та застосувати особистий життєвий досвід у роботі. Такий підхід підвищить ефективність навчання, мотивацію й допоможе майбутньому фахівцю усвідомлено й умотивовано висловлюватися під час захисту проекту. До сфери відповідальності викладача включено також вибір виду проекту (дослідницький, творчий, ігровий,

інформаційний, телекомунікаційний, мультимедійний), методів роботи, організацію груп, розподіл ролей, урахування рівня успішності з предмета для кожного із членів групи, міжособистісні відносини в колективі, мовну підготовку проекту (лексичного та граматичного матеріалу, розмовних кліше), проведення оціночно-коригувального післяпроектного етапу з обговоренням поведінкових і мовних помилок тощо. Зі свого боку, перш ніж розпочати роботу над проектом, “майбутній фахівець (студент) повинен оволодіти творчими й комунікативними навичками, тобто він має навчитися працювати з літературою, аналізувати прочитану інформацію, вміти користуватися науковими джерелами, висловлювати свої думки, брати участь у бесіді тощо” [2, с. 73].

Таким чином, метод проектів розглядаємо як комплексну систему навчання, в процесі якої студенти набувають знання, виконуючи практичні завдання (професійно спрямовані проекти), що поступово ускладнюються та передбачають організовану, тривалу значущу для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і в позааудиторний час. Це завжди творча діяльність, в основу якої покладена ідея, що відображає сутність поняття “проект”, його прагматичну спрямованість на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Головним є те, що цей результат можна побачити, осмислити, застосувати в реальній практичній діяльності.

На наш погляд, саме відповідальна роль викладача в організації проектної діяльності, інколи слабка методична підготовка, недосконала розробленість дидактичного та навчально-методичного забезпечення процесу ефективної підготовки фахівців засобами професійно спрямованих проектів; неготовність, страх чи небажання викладачів створювати собі додаткові складнощі призводить до того, що проводять професійно спрямовані проекти, попри їх очевидну ефективність, на заняттях з іноземної мови не дуже часто, обмежуючись традиційними методами і прийомами навчання.

Аналіз наукової літератури показав, що метод проектів набуває все більше прихильників, проте відбувається, як вважає Є. Полат [4], змішування й навіть підміна понять. Останнім часом є тенденція називати проектом практично будь-який захід, а відсутність системності в розробці теорії та практики здійснення проектів знижує ефективність іншомовної мовленнєвої й предметної діяльності.

Дослідивши класифікацію проектів, запропоновану О. Аліксійчук та В. Федорчук [1, с. 9], ми визначили типи проектів, які можна застосовувати під час викладання іноземної мови професійного спрямування:

- *за характером діяльності, що домінує в проекті*: пошуковий, дослідницький, інформаційний, творчий, ігровий, інформаційний, телекомунікаційний, мультимедійний, конструкційний, практико-орієнтований;
- *за мірою реалізації міжпредметних зв'язків*: монопредметний, міжпредметний;

- за характером координації проекту: безпосередній, опосередкований, прихований;
- за характером контактів: груповий, міський, регіональний, державний, міжнародний;
- за складом учасників проекту: індивідуальний, колективний, парний, груповий, масовий;
- за тривалістю виконання проекту: довготривалий, середньої тривалості – від тижня до місяця, короткостроковий.

Попри такий широкий вибір, робота над проектами має досить чітку структуру, якої необхідно дотримуватися заради підвищення ефективності навчання. Учені (О. Кіршова, Є. Полат, О. Пехота, О. Пометун, В. Черних та ін.) передбачають такі етапи роботи над проектами:

- 1) підготовчий: вибір та обговорення теми проекту, формулювання проблеми, ознайомлення з новим мовленнєвим матеріалом, розробка структури проекту, обговорення кінцевого продукту та способу його презентації;
- 2) організація роботи: збір інформації (читання текстів, робота з довідниками, інтерв'ювання, анкетування); обговорення першої зібраної інформації, перших результатів у групах, обговорення її в групі;
- 3) проміжний контроль: обговорення способу оформлення проекту, його документування (на цьому етапі студентам пропонується виготовити плакат, буклет, афішу, коротке відео або альбом із невеличкими текстами, малюнки, фото за обраною темою);
- 4) власне презентація: обговорення в групах способів презентації проекту, документування проекту, презентація проекту;
- 5) п'ятий етап – підбиття підсумків: обговорення проекту; оцінювання.

Саме чітке планування й реалізація проектів дають змогу перетворити їх не на розважальний захід, а на ефективний процес навчання та практичної реалізації досягнутих умінь. Слід зауважити, що під час роботи з проектами обов'язково слід урахувати професійну спрямованість майбутніх фахівців, рівень їх підготовленості та рівень складності завдань. Не можна пропонувати завдання, які неможливо або занадто складно виконати. Це знищує головну ідею – “рух від теорії до практики, гармонійно поєднуючи академічні знання з прагматичними, дотримуючись їх відповідного балансу на кожному етапі навчання” [4, с. 18–20].

Висновки. Отже, ефективність застосування проектної технології на заняттях з іноземної мови полягає, насамперед, у тому, що під час виконання проекту вирішується ціла низка різнорівневих дидактичних, виховних і розвивальних завдань: розвиток пізнавальних навичок студентів, формування вміння самостійно конструювати свої знання та вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, активний розвиток критичного мислення, сфери комунікації тощо.

Метод проектів є ефективним засобом підготовки компетентної особистості, тому що студенти, які беруть участь у проектній діяльності, вчаться співпрацювати з іншими, реалізувати дослідницькі та зорієнтовані на

практичну діяльність завдання, набувають досвіду самостійної діяльності, умінь працювати з джерелами інформації, моделювати та розробляти шляхи вирішення поставлених проблем. Відбувається планомірний рух від теорії до практики, гармонійне поєднання академічних знань із прагматичними за умови дотримання відповідного балансу на кожному етапі навчання.

Отже, згадані вище переваги використання методу професійно спрямованих проектів у викладанні іноземних мов не є вичерпаними, що відкриває широкі перспективи для подальших досліджень, зокрема визначення критеріїв ефективності застосування методу проектів у навчанні студентів немовних спеціальностей.

Список використаної літератури

1. Аліксійчук О. Проектна діяльність студентів у процесі опанування навчальної дисципліни “Шкільний курс світової художньої культури та методика його викладання”: навч.-метод. посіб. / О. Аліксійчук, В. Федорчук. – Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2008. – 31 с.

2. Євтух М. Б. Забезпечення якості вищої освіти – важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М. Б. Євтух, І. С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 70–74.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / под ред. Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2007. – 368 с.

4. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.

Стаття надійшла до редакції 11.08.2014.

Школа И. В. Метод проектов как средство повышения эффективности обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей

В статье проанализированы содержание и особенности применения метода проектов с целью повышения эффективности обучения английскому языку студентов вузов. Обоснованы преимущества его внедрения как эффективного средства мотивации студентов к изучению иностранного языка, раскрытия их интеллектуального и творческого потенциала, развития речевых умений и навыков. Акцентировано на формировании самостоятельного креативного мышления студентов, способствующего практическому использованию приобретенных знаний.

Ключевые слова: *метод проектов, профессиональная компетентность, мотивация учебной деятельности, профессиональное саморазвитие.*

Shkola I. Method of Projects as an Approach of Improving of Foreign Languages Teaching for University Students of Nonlinguistic Specialties

Modern competitive qualified professionals must be able not only to use English in their everyday life, but have a sufficient amount of knowledge, skills and abilities: to understand the material at conferences, round tables and seminars by the ear; work online; maintain a conversation and keep the discussion on professional and business topics; find information in the Internet or other foreign sources; prepare and hold presentations on specific topics. One of the components of an effective implementation of these tasks is using a project method for English language teaching.

It is clear that the project method can't replace the other techniques and methods of teaching a foreign language, but in modern conditions especially in nonlinguistic specialties, it has an advantage because it can be used for teaching students who have different skills, abilities and level of language training. The main idea of this approach of teaching English is doing all sorts of exercises which require active mental activity of students, who have to possess definite linguistic skills.

The project method allows us to solve this didactic problem and turns English classes into discussion or research club, where really interesting, meaningful and practically available to students problems are solved. This teaching technology doesn't focus on the integration of factual knowledge. Instead it focuses on practical application and getting the new information (often through self-education).

Active involvement of students to create professionally oriented projects on various topics gives them a possibility to learn something new, to develop their skills and to try new ways of human activity in the socio-cultural environment. It develops constructive critical thinking, self-presentation and teamwork skills (in case of group or pair project), improves the socialization of each student and encourages language learning.

To form necessary students' language competences required by the programs and standards we should provide the active oral practice for every student group. Project technology will be very useful for this purpose. Of course, the tasks of the project go beyond classroom training and require further self-study work, but it is selfjustified, since it is able to provide:

- activity, even those students who tend to keep silence;*
- revealing students' abilities, which provide them with self-confidence;*
- improving communication skills of students;*
- develop important students' skills and abilities (making collaborative decisions, professional creative thinking, activity and autonomy in the process of learning, individual and collective responsibility for work done);*
- development of research skills (doing tasks the future professionals have to find and analyze the necessary theoretical sources, select illustrations, make conclusions);*
- creating conditions for improving and a more thorough studying not only grammar, but other aspects of language;*
- development of critical thinking.*

Thus, the project method is considered as an integrated system of education, possessing which students get knowledge, doing practical tasks (projects) that gradually become more complicated, and involve an organized, long and meaningful for students foreign language research activity. This work can be done both in the classroom and outside of classroom time.

Key words: *project method, professional competence, motivation, learning activities, professional self-development.*

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙ В УКРАЇНСЬКІЙ ОСВІТІ

У статті проаналізовано особливості впровадження інновацій в українській освіті, шляхи досягнення нового рівня якості освіти. Розглянуто реалізацію інноваційних процесів у державній системі вищої освіти, що стикається з низкою труднощів. Прیدілено увагу приватним ВНЗ в Україні, які виявились більш придатними до інноваційного розвитку. Обґрунтовано, що педагогічна освіта в Україні потребує вдосконалення задля нового рівня її якості.

Ключові слова: українська освіта, інноваційні бар'єри, парадокс сучасної освіти.

Академік В. Андрущенко зазначає: “В сучасних умовах активно формується нова парадигма освіти, в якій на перший план висувається завдання не просто дати студенту певну суму знань, навичок, а розвинути у нього творчі здібності, мобільність, навчити його оперативно добувати і використовувати інформацію, тобто повноцінно жити і працювати в умовах інформаційного суспільства” [1, с. 3].

Він наголошує, що приватні ВНЗ в Україні виявились більш придатними для інноваційного розвитку з таких причин: “По-перше, вони не скують попереднім досвідом, традиціями, які тяжіють над державними закладами освіти з великою історією. По-друге, внаслідок залежності від ринку праці вони змушені оперативно вносити зміни в підготовку фахівців. По-третє, конкуренція з державними навчальними закладами змушує їх постійно бути в пошуку нового, ефективного, що привернуло б до них увагу бажаючих здобути освіту. До цього ж спонукає й такий чинник, як пряма матеріальна залежність від застосування найбільш економічно вигідних форм, методів і засобів навчання та виховання. Нарешті, не останню роль відіграє кадрова політика лідерів приватної освіти, спрямована на зосередження у своїх закладах найбільш обдарованих педагогів” [2, с. 5].

Водночас реалізація інноваційних процесів у державній системі вищої освіти стикається з низкою труднощів. По-перше, це відсутність належного фінансування. По-друге, недостатня компетентність органів управління. І, по-третє, консерватизм викладачів і співробітників вищих навчальних закладів.

Мета статті – розкрити особливості впровадження інновацій в українську освіту.

Українські дослідники свідомі того факту, що стратегічним завданням державної освітньої політики має бути конкурентний вихід української освіти на світовий ринок інтелектуальних освітніх послуг. “Саме ця продукція духовного виробництва, – пише М. Козловець, – найбільшою мірою відповідає нинішнім і майбутнім глобальним змінам та забезпечуватиме провідні позиції країни в міжнародному співтоваристві” [3, с. 22]. Останніми роками іноземні громадяни не дуже представлені в українських

університетах, незважаючи навіть на порівняно невелику вартість навчання. Так, за даними офіційної статистики, у 2010 р. в українських ВНЗ навчалося приблизно 45 тисяч іноземних студентів. Це переважно громадяни В'єтнаму, Йорданії, Ірану, Індії, Китаю, Лівану, Марокко, Сирії, Туркменістану та інших країн, що розвиваються. Але в переліку країн, з яких до нас їдуть здобувати вищу освіту, ми не знайдемо тих, хто приїхав на навчання з країн Європи чи інших високорозвинутих країн. Українські ВНЗ, які забезпечували достатньо високий рівень підготовки в радянський період, втрачають свій міжнародний авторитет. Тому до нас їдуть студенти з бідних країн, багато з них часто мають переважно суто комерційні (можливість займатися в Україні торгівлею), а не освітні цілі. Такому стану речей сприяє й високий рівень корупції у вітчизняній вищій школі.

Іншою перепоною на інноваційному шляху розвитку української освіти є недостатня мобільність вітчизняних викладачів та студентів, тобто незначна кількість тих, хто пройшов стажування чи наукове відрядження за кордоном і повернувся в Україну. Дуже значна кількість таких спеціалістів залишається в країнах, де науці та освіті приділяється гідне місце в суспільстві. Зазвичай таке явище переманювання вже підготовлених спеціалістів називають "відтік мізків" [5, с. 26].

М. Козловець зазначає, що, вирішити цю проблему дуже важко без формування національної ідентичності та патріотизму в молоді. Він наводить у приклад Казахстан, у державному бюджеті якого є стаття, згідно з якою щороку молоді казахи відправляються на навчання в найкращі університети світу. Навчатись за кордон їдуть десятки тисяч казахів, і всі вони повертаються на батьківщину й займають провідні позиції в економіці, політиці та освіті. Але якщо припустити, що сучасна українська держава надасть обдарованим молодим людям (причому не одиницям, а тисячам студентам) фінансово-організаційну можливість навчання за кордоном, варто замислитись: чи всі вони повернуться? Тож М. Козловець зазначає, що всі кошти на зарубіжну освіту можуть виявитися прямими втратами, якщо й надалі існуватиме брак національної ідентичності та патріотизму в молоді. Також потрібно додати, що й рівень заробітної плати у вітчизняній бюджетній сфері не дуже надихає спеціалістів із дипломами престижних іноземних університетів. До того ж, в Україні абсолютно не відпрацьована система державних грантів (яка, до речі, уже розбудована в сусідній Росії), позик на здобуття освіти, немає впливових благодійних фондів, які підтримують освіту та науку [6, с. 27].

Антиінноваційні бар'єри в освіті – явище не суто українське, а універсальне, тож потребує систематичного узагальнення.

Значного резонансу набули дослідження Е. Роджерсом ставлення до інновацій, згідно з якими люди поділяються на такі групи (з приблизним відсотком до загальної кількості):

– *новатори* – індивіди, які схильні до нового й постійно шукають нове в повсякденній практиці; вони гарно орієнтуються в нововведеннях, схильні до ризику, роблять свій вибір на основі проектування результату (2,5%);

– *ранні реалізатори* – наслідують новаторів, їхні досягнення, але без ризику, обережно відбирають нововведення; ретельно підраховують можливості запропонованих нововведень (13,5%);

– *більшість*, яка освоює вже випробувані практикою новаторів та ранніх реалізаторів інновації, тримає значну дистанцію від ознайомлення з результатами нововведень до прийняття власного рішення; характеризується високим ступенем свободи вибору; орієнтується на різні варіанти дій (34%);

– *“пізня більшість”*, що вирізняється скептичним ставленням до нововведень як таких, погоджується на них лише під сильним тиском середовища; обмежена у виборі, оскільки орієнтована лише на ті нововведення, які стали загально визнаними в професійному середовищі; формально відтворюють запроваджені іншими нововведення (34%);

– *ті, хто не визначився*, вирізняються жорсткою орієнтацією на традиційні цінності та досвід попередників, мають обмежене комунікативне поле, не визнають авторитету новаторів; запроваджують нововведення лише тоді, коли останнє стає змістовною та організаційною нормою (16%). На думку Е. Роджерса, спротив інноваціям зумовлений включенням механізмів психологічного захисту [9, с. 150].

І. Дичківська також дослідила антиінноваційні бар'єри – зовнішні та внутрішні завади, які перешкоджають упровадженню нововведень в освітній сфері. До зовнішніх бар'єрів вона зараховує соціальні, організаційні, методичні, до внутрішніх – психологічні, які приховують глибинні особистісно-професійні проблеми.

Але не варто забувати про фундаментальний парадокс сучасної освіти, на який звертає увагу російський учений К. Пігров: інститут освіти, який є за своєю сутністю консервативним та традиційним, неминуче вступає в суперечність з тенденцією інновації, яка постійно заперечує цінності минулого як “застарілого”. *Таким чином, сучасна освіта є сутнісно-суперечливою та конфліктогенною стосовно освітніх інновацій* [3, с. 44].

Цю проблему осмислював також Дж. Даніел, який закликав з обережністю ставитись до суто утилітаристських підходів стосовно освіти: “Модерністи вважають, що знання важливе саме по собі через його походження, тобто застосування розуму й науки. Для постмодерністів єдиною цінністю знання є його функціональність” [9, с. 11]. Якщо ми забудемо визначальні, “традиційні” цінності освіти, функціоналізація освіти може із часом призвести до її занепаду. Тому цей теоретик закликає до збереження ціннісного ядра освіти, яке не повинно постраждати від жодних нововведень: “Я вірю в академічну догму, що знання є важливим чинником, і ціную академічний спосіб мислення, який його супроводжує” [9, с. 13].

Однак, вітчизняні теоретики застерігають від спроби модернізувати вітчизняну освіту за допомогою псевдо-“інноваційних методик” і “технологій” та за допомогою “розмов” на конференціях і профільних засіданнях міністерства освіти. М. Култаєва охарактеризувала відповідні зусилля чиновників від освіти таким чином: “Підвищена активність у галузі методичних

розробок є показником стагнації педагогічного мислення, що має негативні наслідки і для тих, хто вчить, і для тих, хто навчається” [8, с. 256]. Таку точку зору поділяє також М. Ліпін, який слушно зауважує, що “інноваційна діяльність, що не містить у собі творчості, приречена на безплідність, на симуляцію інновацій” [7, с. 196]. Він стверджує, що подібний підхід до впровадження інновацій у вітчизняну освіту може стати засобом “керованого застарівання”. Цьому сприяє така тенденція, що інновації заради ринкового успіху, зміни заради гонитви за новизною стають суттєвою проблемою нашого часу. Україні, як країні, що розвивається, теж складно поки що опанувати інноваційний характер сучасного глобалізованого світу.

Орієнтиром інноваційної освітньої діяльності має бути особистість, що передбачає зусилля щодо створення сприятливих умов формування особистості, всезагальну основу особистості. Такою основою в класичній філософській традиції М. Ліпін вважає *свободу та творчість*, тобто здатність людини бути таким началом буття, що не детермінується зовнішніми причинами, а самодетермінується, саме себе творить. Освітній процес повинен організовуватися як адекватний людському буттю, а не авторитарно-бюрократичній моделі організації та управління процесом освіти. Без свободи гине і творчість, і можливість якісних соціально-культурних інновацій [5, с. 290].

Інноваційний розвиток освіти, на думку вітчизняних дослідників, гальмується неготовністю багатьох педагогів та керівників до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій. Ця проблема стає надзвичайно актуальною останнім часом, коли набули поширення нові інноваційні освітні технології, застосування яких відповідає потребам і запитам сучасної учнівської молоді, надає певні конкурентні переваги навчальним закладам. Вимогою новітнього часу є інноваційна освіта, яка заснована на інтеграції найбільш сучасних і ефективних технологій з інтенсивною науковою діяльністю відповідно до потреб ринкової економіки та демократичної культури. Інноваційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, готовність до їх застосування – вимогою до усіх педагогів [4, с. 72].

Готовністю педагога до інноваційної діяльності є *ціннісна настанова*, яка мобілізує особистість на створення інновацій, їх освоєння та використання. Готовність до інноваційної діяльності поєднує соціально-психологічну готовність педагога і його професійну підготовленість. Варто додати до цього матеріальну зацікавленість та соціальну захищеність педагога, чим нехтує державна система освіти в Україні. Статистика свідчить: за час незалежності в Україні кількість студентів на 10 тис. населення в цілому зросла (з 310 до 392), однак, частка студентів педагогічних вищих навчальних закладів знизилася (з 11% у 1998 р. до 8% у 2000 р.), що пов'язано, передусім, з низькою заробітною платою вчителів. Варто поставити риторичне запитання: чи буде бідний педагог у змозі сприймати освітні інновації? Якщо деталізувати його, чи може бідний педагог придбати персональний комп'ютер і програмне забезпечення, чи може оплатити інноваційне навчання за кордоном тощо?

Висновки. Україна успадкувала застарілу структуру підготовки педагогічних кадрів, що дісталася їй у спадщину з радянських часів. Вимоги сучасного життя суттєво відрізняються від можливостей існуючої системи педагогічної освіти, яка не має ефективних механізмів реагування на нові соціальні умови. Неадекватність системи педагогічної освіти, як зазначає більшість вітчизняних дослідників, стримує реформування освіти. Така освіта не здатна слугувати зростанню економіки України та процвітанню її громадян. Брак кваліфікованих педагогів унеможливить суттєву частину перспективних реформаційних проектів у нашій державі, тому педагогічна освіта в Україні потребує вдосконалення й почасти реформування шляхом внесення інновацій для досягнення нового рівня її якості, що відповідатиме потребам української школи ХХІ ст. Подальшого вирішення потребують такі проблеми:

- принципи оплати педагогічної праці та фінансування підготовки учителів;
- відсутність системи підготовки вчителів до інноваційної освітньої діяльності;
- відсутність системи підготовки професорсько-викладацького складу для педагогічних навчальних закладів і закладів післядипломної педагогічної освіти;
- відсутність дієвої системи профорієнтаційної роботи та відбору здібної молоді для навчання у вищих педагогічних закладах освіти;
- недосконалість системи стимулювання професійного зростання педагогічних кадрів та їх педагогічної майстерності;
- невизначеність правового статусу педагогічних працівників;
- невизначеність правового статусу вищої та післядипломної педагогічної освіти;
- відсутність державних стандартів вищої та післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи ХХІ століття : монографія / В. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2011. – 1099 с.
2. Инновации в высшем образовании на рубеже веков : материалы региональной научно-методической конференции. – Братск : БрГТУ, 2001. – Ч. 1. – 238 с.
3. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П. Ю. Сауха. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 444 с.
4. Лозикова А. Н. Дистанционное обучение – образовательная система ХХІ века / А. Н. Лозикова // Инновационное образование в высшей школе (вопросы теории и практики). – 2007. – Вып. 4. – С. 65–75.
5. Модернізація вищої освіти та проблеми управління якістю підготовки фахівців. Інновації в вищій школі в контексті сучасної парадигми вищої освіти : матеріали VI Всеукр. наук.-метод. конф. (24 жовтня 2008 р.) / відп. ред. О. І. Черевко ; Харківський держ. ун-т харчування та торгівлі. – Харків, 2008. – 290 с.
6. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании / Т. Г. Новикова. – Москва : АСADEMIA, АПК и ПРО, 2004. – 247 с.

7. Павлова О. В. Інноваційні технології соціальної роботи у вищій школі : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О. В. Павлова. – Донецьк : Норд-Прес, 2010. – 196 с.

8. Селевко Т. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособ. / Т. К. Селевко. – Москва, 1998. – 256 с.

9. Education research and reform: an international perspective. Washington, D. C.: OECD-U.S. Department of Education, 1994. – 185 p. Teaching and Learning Towards the Learning Society. European Commission White Paper, 1995. The 1997 Amsterdam European Community Treaty.

Стаття надійшла до редакції 25.08.2014.

Янисив Ю. А. Введение инноваций в украинском образовании

В статье анализируются особенности введения инноваций в украинском образовании, пути достижения нового уровня качества образования. Рассматривается реализация инновационных процессов в государственной системе высшего образования, сталкивающейся с рядом трудностей. Обращается внимание на частные вузы в Украине, которые оказались более пригодными к инновационному развитию. Обосновывается, что педагогическое образование в Украине нуждается в усовершенствовании ради достижения нового уровня его качества.

Ключевые слова: украинское образование, инновационные барьеры, парадокс современного образования.

Yanisiv J. The Introduction of Innovations in Ukrainian Education

The article describes the question about the introduction of innovations in Ukrainian education, the realization and the ways of achievement a new level of education's quality.

The scientist V. Andruschenko considers that our education must give our students not only good knowledge but they must develop creativity, how to find and use information. He considers that private universities are better for innovative development. Firstly, they always use innovations in education. Secondly, they always change their programmes for better one and they always look for something new and effective what will draw students' attention. Our stative universities have a lot of problems. The most important problem is financial. Also the teacher's conservatism is today's problem. Many our scientists and high-educated students leave our country and immigrate to Europe. There they have an opportunity to work and develop their skills. And the most important that there they are highly-paid and they don't want to return and work in Ukraine. If they were in Ukraine they would have opportunity to accelerate our innovative development. So, the problem of innovative development of our education is very actual now. In our modern life we have to use different innovations which will be useful for us. Our teachers have to be ready how to use the innovations in our education. Our country inherited very old structure of education. And now we have to change it. Our modern life demands modern education. Such education that is in our society isn't able to increase our economics, and of course the lack of teachers will lead us to the old structure of our education. So, that's why our pedagogical education in Ukraine need an improvement and reformation.

In future we have to solve many problems. We have to improve our teacher's financial preparation and of course teacher's fees. We have to provide our schools and universities with modern innovations. The success of innovative development will depend from all sides: teachers, parents, institutions and higher organization.

Key words: Ukrainian education, innovative barrier, paradox of modern education.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.147:811.161.1'243

А. Ф. КУРИННАЯ

ВЕДУЩИЕ ФОРМЫ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА С УЧЁТОМ СЛОВОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Статья посвящена вопросу поиска путей реализации словоцентрического подхода в языковой практике основной школы.

Ключевые слова: слово как дидактическая единица, словоцентрический подход, собственная речевая деятельность школьника.

В отечественном лингводидактическом наследии представлены разнообразными исследования, посвященные работе над словом в контексте школьного языкового образования, а именно: М. Т. Баранова, Л. И. Величко, А. Д. Дейкиной, Н. Д. Зарубиной, Т. А. Ладыженской, М. Р. Львова, С. И. Львовой, А. В. Прудниковой, Ю. Г. Федотовой, Н. М. Шанского и др.

Необходимость совершенствования подходов к изучению лексической системы русского языка диктуется межпредметной тенденцией перехода от знаниецентрической школы к поликультурной, а в языковом обучении – развитием компетентностного, текстоцентрического и наметившегося в последнее десятилетие словоцентрического подходов в практике школьного образования. Изучение проблем усвоения лексических единиц продиктовано важностью совершенствования лексических, речевых, коммуникативных умений школьников, являющихся плацдармом для формирования коммуникативной компетенции как конечной цели школьного языкового образования, включающей такие составляющие, как: лингвистическая компетенция (способность конструировать грамматически правильные формы и синтаксические построения, а также понимать смысловые отрезки в речи, организованные в соответствии с существующими нормами языка; использовать их в том значении, в котором они употребляются носителями языка в изолированной позиции); социолингвистическая компетенция (умение выбрать нужную лингвистическую форму, способ выражения, в зависимости от условий коммуникативного акта: ситуации, коммуникативной цели и намерения говорящего, социальной и функциональной роли коммуникантов, взаимоотношений между ними и т.п.); дискурсивная компетенция (способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста); социокультурная компетенция (знакомство с национально-культурной спецификой речевого поведения носителей языка, с теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, страноведческие

знания и т.д.); социальная компетенция (желание и умение вступать в коммуникативный контакт с другими людьми, обуславливаемый наличием потребностей, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации, а также собственной самооценкой).

Таким образом, *актуальность темы* статьи обусловлена усиливающимся в последнее время интересом к проблемам целостного гуманитарного образования; недостаточной исследованностью вопросов, касающихся организации словоцентрической работы; отсутствием исследований по развитию лексических умений при интегративном изучении лексики русского языка.

Цель статьи – обозначить пути реализации словоцентрического подхода на уроках русского языка в основной школе.

Ведущие формы работы на уроках русского языка с учётом словоцентризма имеют интерактивный характер, предполагающий активное творческое речемыслительное самовыражение школьников, идущее через развитие их ассоциативного мышления, представляющее собой педагогически мотивированный процесс развития способности языковой личности к продуцированию собственных текстов на ассоциативной основе.

Ещё И. И. Срезневский с горечью отмечал, что “не достаёт детям понимания многих слов”, именно поэтому ученый настаивал на необходимости приучать детей “вдумываться в оттенки значения всякого основного слова, и в значения слов, из них произведенных... и в отличия значений слов, сходных по смыслу” [2]. Словоцентрический же подход к обучению русскому языку предполагает системную работу над словом, которое в рамках лексической системы языка существует не изолированно, а в тесной связи с другими словами, образуя системы, построенные на различных основаниях: семантико-грамматических (части речи), словообразовательных (словообразовательные гнезда), семантических (синонимы, антонимы, омонимы, семантические поля, лексико-семантические группы и т.д.).

Системная работа над словом делает возможным и необходимым многократное, концентрическое возвращение к одному и тому же слову в различных ситуациях обучения с учётом эстетики слова, которая, по мнению Н. Е. Миропольской, должна охватывать всю речетворческую языковую деятельность как на уроке, так и за его пределами, и отвечать определённым требованиям: языковая грамотность; эстетическое чувство языка (понимание функций искусства слова, образности слова и умение им творчески пользоваться; самостоятельная языковая деятельность, которая может носить как репродуктивный, так и творческий характер); вдохновение, которое мобилизует интеллектуальные и эмоциональные возможности (благодаря вдохновению происходит не только восприятие и понимание художественного текста, но и интерпретация, развитие этого понимания в иных формах); ассоциативность эстетического восприятия, которая позволяет углубить восприятие образности слова, понять его многообразие; творческое воображение, способствующее созданию содержательной фор-

мы (творческое продуктивное воображение способствует созданию новых идей и их воплощению в какой бы то ни было сфере деятельности); развитость форм эстетического сознания: идеала, вкуса, потребности, оценки и т.п., проявляющаяся в способности точно и образно высказываться; проявление индивидуальности, которую мы связываем со становлением личности [1, с. 24].

Для словоцентрической работы является важным именно тот факт, что осуществление многократно повторяющихся операций с учётом обозначенных выше положений предопределяет возвращение к одному и тому же слову на лингвистическом, речевом, коммуникативном, социокультурном уровнях с целью более глубокого его изучения и обоснования лингвосинергетического характера процесса формирования лексических умений (от слова-стимула к слову-интерпретанту, от слова-интерпретанта к слову-стимулу). Схема речевого действия средствами семантического отбора слов в соответствии с контекстом и речевой ситуацией (раскрытие значений многозначного слова, использование синонимов и антонимов, слов с разнообразными смысловыми оттенками на уровне слова, словосочетания, предложения, микро- и макротекста) способствует осознанию явлений языка и речи. Информация о слове и его окружении, полученная при разноуровневом погружении слова в поток речи, это то, что сохраняется в действии при его многократном повторении в разных обстоятельствах и зависит от развития у школьников долговременной и оперативной памяти.

Отсюда и выбор ведущих форм работы над словом с учётом схемы словоцентрической деятельности, предполагающей акцентуальное изучение слова на всех уровнях школьного языкового образования в контексте лингвистического тренинга, лингвистического тренажёра. “Речевая разминка”, “Лингвистический рисунок”, “Словесный коллаж”, “Лингвистический эксперимент” как виды лингвистического тренажёра отрабатывают умения школьников определять лексическое значение слова, его ассоциативные связи, этимологию, символику, мифологические представления, образное индивидуально-авторское употребление – как почерпнутое из произведений художников слова, так и свойственное текстам, создаваемым самими учащимися. Основой образного мышления учащихся являются самостоятельное наблюдение школьников и сведения, добытые из разных словарей (толкового, этимологического, мифологического, словарей символов, этикетов и др.).

“Речевая разминка” продуцирует функционирование слова в речи в составе словосочетания, предложения и связного текста. Учащиеся рассматривают слово в связи с грамматикой и его синтаксической функцией в предложении. При этом стилистическая окраска слова непременно должна учитываться, так как лингвистический контекст, речевая ситуация, индивидуальные особенности говорящего и воспринимающего создают специфику смысла слова, а смысл – это содержание слова, функционирующего в речи (Н. Е. Богуславская, В. И. Капинос, А. Ю. Купалова).

“Лингвистический рисунок” как один из видов лингвистического тренажёра предполагает лингвистическое аналитическое рисование, работу со словами-карточками, словами-рисунками, своего рода иллюстрациями к внутренней речи ребенка. С помощью цвета, формы, композиции образов слова учитель предлагает детям зафиксировать полученную информацию или порожденные этой информацией ассоциации, а затем обязательно прокомментировать свою работу. При этом очень важно, чтобы ребенок старался не просто рассказать о том, что он изобразил, но и доказать, убедить, что его иллюстрация верна и отображает суть слова, словосочетания, предложения, связного текста в потоке речи.

Постигая специфику цветозвуковых сочетаний, школьники начинают использовать цвет в качестве отражателя звуковой партитуры речи, применять его уже сознательно с целью подчеркнуть ту или иную характеристику звука, слова, целого предложения или рассказа. Цвет и форма в лингвистических рисунках передают целый спектр выразительных средств речи: это и сила звука, и темпоритм, и тембральная окраска, и логически выдержанные размеры слов и звуков, и даже нечто большее – подсознательное, ассоциативное ощущение семантики слова и речи.

“Лингвистический рисунок” часто на уроках сочетается или предвзвращает “Словесный коллаж”, который, как ведущая в ходе словоцентрической деятельности форма работы, способствует формированию богатого воображения и пространственного мышления. Здесь, естественно, критерием оценки служат оригинальность и неожиданность, сопутствующие точному образу слова. В этом варианте лингвистического тренажёра полезно требовать от учеников сопровождать характеристики предмета простыми речемыслительными действиями изобразительного порядка. Как правило, характер действия соответствует характеру найденной ассоциации, а, следовательно, характеру фонетического образа слова, обозначающего эту ассоциацию.

“Лингвистический эксперимент” – проверка условий функционирования того или иного языкового элемента для выяснения его характерных особенностей, пределов возможного употребления, оптимальных вариантов использования. “<...> в языкознание вводится принцип эксперимента. Сделав какое-либо предположение о смысле того или иного слова, той или иной формы, о том или ином правиле словообразования или формообразования и т.п., следует попробовать, можно ли сказать ряд разнообразных фраз (который можно бесконечно множить), применяя это правило. Утвердительный результат подтверждает правильность постулата <...>. Но особенно поучительны бывают отрицательные результаты: они указывают или на неверность постулированного правила, или на необходимость каких-то его ограничений, или на то, что правила уже больше нет, а есть только факты словаря, и т. п.” [3, с. 110–129]. Важность применения лингвистического эксперимента, особенно в области стилистики, отмечали Л. В. Щерба, А. М. Пешковский, А. Н. Гвоздев.

Лингвистический эксперимент также предполагает разбор текстов-речей (мини-проб выступлений): выявление точной схемы развития авторской мысли, определение темы, идеи, сверхзадачи, сквозного действия речи, членение текста речи на смысловые куски, эпизоды, части (определение их задач); наполнение авторских слов своим “видением”, отношением; накапливание в себе желания “полюбить” свою сверхзадачу, “пропустить ее через себя”.

Часто используемой формой работы над словом на уроках русского языка с учётом словоцентрического подхода является речевая разминка, так как именно этот вид лингвистического тренажёра наиболее подвижный (может быть использован на любом этапе урока в зависимости от темы, целей урока, его содержательного наполнения и мотивации речетворческой деятельности), не требует много рабочего времени (до 5–7 минут), многофункциональный (концентрическая работа над одним словом от определения лексического значения слова с использованием толковых словарей до его дальнейшей семантизации в выбранном учеником речевом жанре, например, письме, рассказе, монологе, диалоге, анекдоте, афоризме, объявлении и т.д.).

В зависимости от степени лингвистической подготовленности ученика, его возрастных, психофизиологических и интеллектуальных способностей, обучающийся может выбрать в ходе речевой разминки один или несколько речевых жанров.

Ниже приводятся в качестве примера фрагменты речевой разминки.

Черных А. (6 кл.)

Слово

Снег

Письмо

Снегу привет! Пишу тебе уже двадцатое письмо. Отзовись! Обижусь и не буду тебя ждать. Скучно и тебе будет!

Рассказ

Снег выпал рано утром. Дети сразу выбежали и начали играть в снежки, лепить из *снега* Снежную бабу. Ярко светило солнце, *снег* сверкал в его лучах, каждая снежинка сверкала, как бриллиант, украшая собою и Снежную бабу, и шапки детей! Какой красивый *снег*! Какое веселье! Скорее бы наступили каникулы!

Диалог

Спросила одна Снежинка другую:

- Я ли на свете всех милее?!
- Всех милее Зима.
- А чтобы делала Зима без нас, снежинок?
- Была бы Зимой без *снега*, такое тоже бывает.
- А чтобы делал *снег* без снежинок?
- Не был бы!!!
- Вот я и говорю: кто на свете всех милее?!

Визитка

Снежная королева.

Живу в снежном замке № 2013.

Продаю *снег* и санки.

Стихотворение

Снег кружится, *снег* ложится,

Снег!

Рады *снегу* зверь и птица,

И, конечно, человек!

Объявление

ВНИМАНИЕ!

Снег продаётся только 31 декабря!

Спешите!

Всегда ваш, Дед Мороз

Власов В. (8 кл.)

Слово

Искусство

Письмо

Здравствуй, *Искусство* писать письма! Много ли к тебе обращается ребят с просьбой научить писать письма? Наверное, много... Куда удобнее написать письмо маме о том, что ты разбил её любимую вазу, чем сказать ей об этом в разговоре, или объяснить в любви. Это *искусство*! Научи! С уважением, твой поклонник.

Рассказ

Плывёт по морю кораблик с разноцветным флагом. В небе – солнце, чайки, в море – киты и дельфины. А на кораблике рядом с флагом маленький белый флажок (на всякий случай). Посмотрели ребята на такую морскую картину и подумали: “Кто написал эту картину? Природа и человек создали *искусство* живописи. Это у них получилось искусно!”

Диалог

В кинотеатре встретились друзья.

– Вася, ты тоже потянулся к кинематографическому *искусству*? Это на тебя не похоже.

– Сам удивляюсь. Надоело читать книжки.

– Наверное, хочешь стать кинорежиссёром?

– Над этим надо подумать. Создавать фильм – увлекательное *искусство*.

Визитка

“*Искусство* создавать свадебные букеты”. Расскажем. Поможем. Научим. Продадим. Дарите радость своим любимым вместе с “*Искусством* создавать свадебные букеты”. Звонить по телефону 22-22-22. Ждём!

Стихотворение

Мне говорить искусно сложно.

Искусство красно говорить

Не из простых, но всё возможно,
Когда оратор мастерит!

Монолог

Искусство... Сразу приходят мысли о музыкальном искусстве, изобразительном *искусстве*, театральном *искусстве*. Все виды *искусства* хороши! Но есть самое важное – *искусство* толково говорить. Этому *искусству* учатся всю жизнь! Желаю всем в этом трудном деле успехов!

Объявление

Куплю фабрику “*Искусство* сладостей”! Дорого! Желающим звонить по телефону “Белочка”-“Трюфель”-“Прометей”. Спросить Ням-ням.

Лобода П. (9 кл.)

Слово

Зависть

Письмо

Здравствуй, Чёрная Зависть! Пишет тебе Зависть Белая! Хочу тебе рассказать о том, что говорят о тебе люди. Чёрная Зависть – греховное, разрушительное чувство. Завидующий изводит себя, исходит желчью, сходит с ума и постепенно превращается в монстра. Монстр ненавидит себя и окружающих. Отсюда и войны, и предательство, и подлость. Зависть Чёрная – удел неудачников. А я – Зависть Белая! Это обо мне: “Я рада за тебя”, “Мне нравится в тебе это”, “Я добьюсь этого”. Я, Зависть Белая, всегда готова к движению вперёд, к новым свершениям: “И я так хочу, и у меня всё получится!”. Зачем тебе всё это пишу? Да, и сама не знаю. Наверное, чтобы что-то изменить в твоей жизни, мне тебя жаль. Захочешь перемен – пиши. Чем могу, помогу.

Визитка

Злой плачет от *зависти*, добрый – от радости. Можем помочь стать добрыми людьми. Мы вас всегда рады приветствовать в нашем Центре “Судьба улыбнётся!”

Стихотворение

Царят на свете три особы,
Зовут их: *Зависть*, Ревность, Злоба.
Нет им погибели и гроба!
Глупцов рождают нам всегда
С избытком *Зависть* и Вражда.
Желая вас предостеречь,
О них веду сегодня речь.
В словах “твой”, “мой” находим завязь
Того плода, чье имя *Зависть*.
Хуля мое, ты им прельщен,
Чем я, конечно, возмущен.
Чуть *Зависть* нас однажды ранит,
Смертельной эта рана станет.
Природа *Зависти* одна:

Наметит цель себе она –
И чтоб достичь ее верней,
И день, и ночь стремится к ней.
Ни сна, ни отдыха ей нет,
А сердцу – боль, а сердцу – вред.

Монолог

Поговорим о *Зависти*. На что похожа *Зависть*. *Зависть* – это рябь на воде. Когда ты обращаешь свой взгляд внутрь себя, ты становишься океаном, на поверхности которого может быть рябь. Но это не важно, потому что под ней находится мощь. Обратись к себе, и ты найдёшь свою мощь. Отвлекись от ряби. Стань океаном. Ты не будешь больше завидовать, ты будешь восхищаться тем, что раньше было объектом твоей зависти. Восхищайся людьми, которые делают что-то лучше тебя. Люби людей, которые идут впереди тебя, стремись быть таким и лучше. Это единственное спасение от *Зависти*. Не завидуйте, люди, и судьба вам улыбнётся!

Объявление

Отдам *Зависть* в крепкие надёжные руки на исправление.

Беспокоить в любое время дня и ночи по адресу:

г. Радости, ул. Счастливая, 13.

Спросить Ваше Благородие.

Выводы. В ходе исследования вопроса ведущих форм работы на уроках русского языка с учётом словоцентризма была выявлена педагогическая эффективность организации работы над словом с использованием лингвистических тренажеров с целью повышения орфографических навыков, которая позволяет говорить о продуцировании собственной речевой деятельности школьников; о формировании устойчивых орфографических навыков учащихся, внимания, наблюдательности; о повышении познавательного интереса и положительного эмоционального фона лингвистического обучения; о развитии мышления, речи учащихся, их речетворческих способностей.

Список использованной литературы

1. Миропольская Н. Е. Вслушиваясь в слово : пособ. для учителя / Н. Е. Миропольская. – Киев : Рад. шк., 1989. – 195 с.
2. Срезневский И. И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте / Измаил Иванович Срезневский. – Санкт-Петербург : Тип. Имп. Акад. наук, 1899. – 185 с.
3. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку / Лев Владимирович Щерба. – Москва, 1957. – С. 110–129.

Статья надійшла до редакції 20.08.2014.

Курінна А. Ф. Провідні форми роботи на уроках російської мови з урахуванням словоцентричного підходу

Стаття присвячена питанню пошуку шляхів реалізації словоцентричного підходу в мовленнєвій практиці основної школи.

Ключові слова: слово як дидактична одиниця, словоцентричний підхід, власна мовна діяльність школяра.

Kurinna A. Leading Form of the Russian Language in the Classroom Based Words-Centrism Approach

The article is sanctified to the question of search of ways of realization of words-centrism approach in language practice of basic school.

In methodical science on this stage there are not researches, in that theoretical bases would be described and the integral system prosecution of word, assisting forming of lexical abilities students basic school at linguistic, speech, communicative, sociocultural level taking into account words-centrism approach, is presented. Coming to designate the ways of development of speech work activity of schoolchildren in the process of capture by a word on all language tiers in the school course of Russian.

Modern state of problem of the words-centrism educating, as an analysis of the special literature, supervision above an educational process, questionnaire of teachers, shows, it is possible to define as beginning of the realized attitude toward forming of own speech activity of schoolchildren, basis for that is free possession by them by a word. Leading forms works on the lessons of Russian taking into account words-centrism have interactive character, supposing the active creative own speech activity of schoolboy self-expression of schoolchildren, through development of their associative thinking, being pedagogical the motivated process of developing a flair of language personality to producing of own texts on associative basis.

Starting him going is possible only through “starting mechanisms” it is possible to take to that: interest and novelty, brightness and surprise of serve of material; design of different speech situations and exposure of the collective associative field of word on the basis of the directed associative experiment; stimulation of text activity (writing of texts within the framework of pedagogical diagnostics); creation of situation of success (writing of individual creative work); use of games with a word on purpose to show the variety of associative connections of words.

Key words: *word as didactic unit, words-centrism approach, own speech activity of schoolboy.*

ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано практичні напрями школи як соціального інституту у вихованні громадянськості школярів, любові до свого народу, України, готовності самовіддано захищати й розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві, дотриманню законів.

Ключові слова: громадянин, патріотизм, загальнолюдські цінності, військово-патріотичне виховання.

Громадянське суспільство – це система самостійних та незалежних від держави громадських інститутів і відносин.

Формування правової демократичної держави можливе лише на основі розвинутого громадянського суспільства, яке передбачає трансформацію громадянської свідомості, як забезпечують умови для реалізації прав людини, її інтересів й потреб, самореалізації окремих індивідів і колективів. Права, інтереси й потреби груп та індивідів виражаються й здійснюються через такі інститути громадянського суспільства, як сім'я, профспілки, політичні партії, творчі об'єднання, кооперативи, соціальні рухи, органи самодіяльності, школа.

Вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, тож, виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про права людини, суть громадянського суспільства, його специфічні ознаки, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішальною умовою переходу на нову парадигму громадянського виховання й освіти.

Для формування в дітей національної гордості, самосвідомості, патріотизму, гуманізму, народності потрібно застосовувати такі засоби, як рідна мова, народна культура та творчість, праця, родинне виховання, бо вони є джерелом народної мудрості й моралі.

Народність, національна гордість червоною ниткою пройшла в працях великого вітчизняного педагога К. Ушинського, під його активним впливом плідно працювали послідовники: М. Бунаков, Д. Тихомиров, В. Водозов, В. Острогорський, Х. Алчевська, Я. Гогешвілі та ін. Крім згаданих нами провідних представників українського народу, вагомий внесок у справу розвитку громадянської освіти зробили науковці, громадські діячі та пісенники, а саме: В. Антонович, М. Драгоманов, П. Житецький, М. Костомаров, М. Коцюбинський, П. Куліш, М. Лисенко, О. Потебня, С. Русова, О. Стоянов, – які вважали, що виховання громадянина має бути спрямованим, передусім, на розвиток патріотизму – любові до свого народу, до України. З патріотизмом органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка базується на національній ідентифікації: вбирає в себе

віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивуються любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Метою статті є аналіз практичних напрямів школи як соціального інституту у вихованні громадянськості школярів, любові до свого народу, України, готовності самовіддано захищати й розбудовувати її як суверенну, незалежну, демократичну, правову державу, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві, дотриманню законів.

Складовою формування громадянської позиція школярів є військова підготовка в стінах навчальних закладів.

Надзвичайно зростає роль предмета “Захист Вітчизни” як складової частини військово-патріотичного виховання, спрямованої на підготовку юнаків у теоретичному, практичному, фізичному й психологічному плані до майбутньої військової діяльності.

Військово-патріотичне виховання молоді включає в себе формування почуття патріотизму, любові до свого народу, його історії, культурних та історичних цінностей; виховання громадянських почуттів і свідомості, поваги до Конституції та інших законів України, соціальної активності й відповідальності за доручені державні та громадські справи; формування здібностей до аналізу зовнішнього й внутріполітичного становища, вміння на цій основі самостійно адекватно оцінювати події, що відбуваються в державі та світі, свою роль і місце в цих подіях; створення нормативно-правової бази та комплексу заходів щодо виховання патріотичних почуттів і свідомості громадян України; формування прагнення до оволодіння військовими знаннями, відповідного рівня фізичної підготовки та витривалості, підвищення престижу військової служби; військову професійну орієнтацію молоді; формування й розвиток мотивації, спрямованої на підготовку до захисту Української держави та служби у Збройних силах України й інших військових формуваннях; здійснення конкурсного відбору кандидатів для вступу до вищих військових навчальних закладів і проходження військової служби за контрактом. Пропонуємо такі методи військово-патріотичного виховання молоді:

- метод переконання – формування впевненості в суспільній корисності діяльності з підготовки до захисту Вітчизни;
- метод стимулювання – реалізується в різноманітних формах заохочення та змагання;
- особистий приклад – діяльність вихователя, який має бути взірцем для молоді, забезпечувати педагогічні вимоги, давати доручення й перевіряти його виконання.

Військово-патріотичне виховання здійснюється у формі лекцій, бесід, розповідей, екскурсій до музеїв військових частин, зустрічей із ветеранами війни, праці та військової служби, походів місцями бойової слави, пошукової роботи, участі в роботі клубів і гуртків військово-патріотичного спрямування.

Однією з основних форм військово-патріотичного виховання є військово-шефська робота, яка полягає у встановленні та підтриманні зв'язків військових частин, вищих військових навчальних закладів з органами державної влади, органами місцевого самоврядування, трудовими колективами, цивільними навчальними закладами, громадськими організаціями з метою проведення спільних заходів з військово-патріотичного виховання молоді, виховання в неї громадянських почуттів та якостей.

Військово-шефська робота охоплює:

- організацію днів відвідування військових частин з нагоди державних та військових професійних свят, днів частин, днів складання військової присяги;
- запрошення представників підшефних колективів як спостерігачів під час проведення тактичних навчань, організація тематичних вечорів, зустрічей з особовим складом військових частин, сім'ями військовослужбовців;
- залучення молоді до участі в упорядкуванні меморіальних комплексів, пам'ятників, братських могил, інших поховань захисників Вітчизни;
- надання допомоги місцевим органам виконавчої влади та органам місцевого самоврядування у створенні навчально-матеріальної бази навчальних закладів, необхідної для проведення допризовної підготовки;
- організацію змагань з військово-прикладних видів спорту;
- проведення стрільб з автомата (малокаліберної гвинтівки) бойовими патронами.

До військово-патріотичного виховання учнів має бути задіяний педагогічний колектив школи, який:

- планує основні заходи з військово-патріотичної роботи, організовує й контролює їх виконання;
- організовує та готує обговорення питань військово-патріотичного виховання на засіданнях педагогічної ради, батьківського комітету;
- вживає заходів з військово-патріотичного виховання в позаурочний час;
- забезпечує активну участь учнів класу в різних заходах з військово-патріотичного виховання;
- надає допомогу викладачеві предмета “Захист Вітчизни” у створенні в класі необхідних умов для оволодіння військовими знаннями та навичками;
- сприяє підвищенню військових знань шляхом залучення учнів до військово-технічних гуртків, конкурсів, тематичних вечорів, олімпіад та інших заходів, які проводяться в школі з метою підготовки учнів до військової діяльності;
- допомагає організувати читацькі конференції, вечори, огляди, конкурси, виставки, зустрічі, перегляди кінофільмів тощо на військово-патріотичні теми.

Школа є центром виховної роботи в мікрорайонах, тому корисне широке використання допомоги громадськості та батьків у роботі з військово-патріотичного виховання учнів, а саме:

- роз'яснення батькам завдань військово-патріотичного виховання учнів;
- ознайомлення з основними методами;
- залучення батьків до участі в позакласній та позашкільній роботі (допомога в проведенні походів, екскурсій, військових ігор, керівництво гуртками, бесіди з учнями) на патріотичні теми, різноманітні форми спільної пошукової й творчої діяльності.

Різнманітні професійні знання та вміння батьків, їх захоплення при вмілому педагогічному керівництві з боку вчителів допоможуть збагатити позакласну військово-патріотичну роботу з учнями.

З вихованням патріотизму органічно поєднується національна самосвідомість громадян, яка базується на національній ідентифікації: вбирає в себе віру в духовні сили своєї нації, її майбутнє; волю до праці на користь народу; вміння осмислювати моральні та культурні цінності, історію, звичаї, обряди, символіку; систему вчинків, які мотивовані любов'ю, вірою, волею, осмисленням відповідальності перед своєю нацією.

Одним з головних показників громадянської зрілості є збереження української мови, ґрунтовне володіння нею.

Якщо вибір України пов'язаний з демократичними орієнтирами, то, виховуючи юних громадян, необхідно мати досить чітке уявлення про права людини, суть громадянського суспільства, його специфічні ознаки, закономірності розвитку. Усвідомлення цього є вирішальною умовою переходу на нову парадигму громадянського виховання й освіти.

Громадянське виховання також має стимулювати розвиток планетарної свідомості. Вона включає відчуття єдності й унікальності життя на Землі, повагу до всіх народів, їх прав, інтересів і цінностей; розуміння світу як єдності та різноманітності, в якій люди мусять мирно співіснувати, співпрацювати в умовах свободи, на засадах моральних ідеалів, гуманізації міжнародних відносин, визнання головним пріоритетом права людини, націй і народів, постійної уваги до світових проблем.

Визначальною характеристикою громадянської зрілості як результату громадянського виховання є розвинена правосвідомість – усвідомлення своїх прав, свобод, обов'язків, ставлення до закону, державної влади. Правосвідомість охоплює знання, почуття, волю, уяву, думку й сферу підсвідомого духовного досвіду особистості.

Важливою складовою змісту громадянського виховання є розвиток політичної культури. Вона включає належну політичну компетентність, знання про типи держав, політичне влаштування суспільства, політичні організації та інституції, принципи, процедури й регламенти суспільної взаємодії, виборчу систему. Політична культура виявляється також у лояльному й водночас критично вимогливому ставленні людей до держави, її уста-

нов, органів влади, у здатності громадян брати участь у прийнятті рішень, які мають впливати на владу.

Система громадянського виховання визначається науковими уявленнями про структуру громадянської особистості в демократичному суспільстві. Її базовим компонентом є громадянська освіта: загальне знайомство з правовими основами держави, зі своїми правами, свободами і обов'язками, видами права й нормами, які регулюють відносини людей на основі закону, моральні та політичні знання.

Висновки. Сьогодення потребує цілісного особисто зорієнтованого підходу, який передбачає забезпечення динамічного, гармонійного співвідношення різних напрямів, засобів, методів виховання в процесі навчання й позакласної роботи на основі гуманістичного осмислення єдності внутрішнього світу особистості, взаємозв'язків загальнолюдських цінностей та індивідуальної неповторності дитини. Школа має діяти як відкрита система, органічно пов'язана із життям суспільства, яка взаємодіє з батьками, громадськістю, соціальними інститутами та наукою.

Список використаної літератури

1. Господарський кодекс України: прийнятий Верховною Радою України 16 січня 2003 р. № 436-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2003. – № 18. – С. 144.
2. Про освіту : Закон України від 23.05.1991 р. № 1060-XII // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – С. 451.
3. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04.07.2002 р. № 40-IV // Відомості Верховної Ради України. – 2002. – № 36. – С. 5.
4. Урусський В. І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: методичний посібник / В. І. Урусський. – Тернопіль : ТОКІППО, 2005. – 96 с.
5. Химинець В. В. Інновації в сучасній школі / В. В. Химинець. – Ужгород, 2004.

Стаття надійшла до редакції 22.08.2014.

Тищенко Е. И. Воспитание гражданской позиции школьника

В статье анализируются практические направления школы как социального института в воспитании гражданственности школьников, любви к своему народу, Украине, готовности защищать и строить ее как суверенное, независимое, демократическое, правовое государство, способствовать гражданскому миру и согласию в обществе, соблюдению законов.

Ключевые слова: *гражданин, патриотизм, общечеловеческие ценности, военно-патриотическое воспитание.*

Tishchenko O. The Pupils' Upbringing of the Citizens' Position

Ukraine has proclaimed itself sovereign, independent, lawbased, democratic state. It means that our Motherland has refused the totalitarian regime with the absence of the freedom; violence as the means of suppression of free thinking and protest, the usurp by the state the civil functions, the penetration of the predominant ideology into the all spheres of life and began to build really opened democratic society of the moral lawbased culture of the citizens. Namely through the citizens' society a great deal of the West European and United States of America states have been developed.

The citizens' society – is the system of independent and sovereign from the state civil institutions and relations.

The formation of the lawbased, democratic state is possible only on the base of developed civil society, which forsecs the transformation of the citizens' consciousness, secures the conditions for the realization of human' rights, interests and groups. The rights,

interests and demands of the groups and individuals are expressed and carried out through such institutes of the civil society as family, trade-unions, political parties, creative associations, cooperative society, social movements the amateur organs, school.

The choice of Ukraine is connected with democratic guiding line, so up brining the young citizens, is necessary to have the clear conception about the human rights, the essence of the citizens' society, its specific trails, the normality of its development. The realization of this is the main conception of the upbringing and education.

Taking into the consideration the aim of the article, its tasks are: – the determinations of the essence of the citizens' upbringing, the methods of upbringing in the educational establishments, the definitions of the subjects' quality, to draw the aspects of the organization of the raising of prestige of the military-patriotic upbringing, to find out with the help of the pedagogical factors what would help to reach this aim, to state the innovations, which are implemented in the educational establishments to work out the recommendations directing to the development of the citizens' upbringing.

Key words: *citizen, patriotism, common human values, military patriotic upbringing.*

МУЗИКА В СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОГО СТИМУЛЮВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті проаналізовано активні прийоми й засоби педагогічного стимулювання художньо-естетичної діяльності молодших школярів засобами музики, яка є джерелом естетичного виховання особистості.

Ключові слова: педагогічне стимулювання, художньо-естетична діяльність, естетичний мотив.

Проблема художньо-естетичного виховання школярів сьогодні є предметом багатьох психолого-педагогічних досліджень. Однак низка істотних питань, що стосуються зазначеної проблеми, залишаються недостатньо розробленими й висвітленими.

Аналіз наукових праць, підручників і посібників з педагогіки та методики дає змогу стверджувати, що більшість їх авторів трактують методи художньо-естетичного виховання як способи взаємопов'язаного співробітництва вихователів і вихованців, за допомогою яких здійснюється цілеспрямований педагогічний вплив на свідомість, поведінку останніх, на формування в них здатності зблизитись з мистецтвом і одночасно розвивати свої творчі здібності.

Проаналізувавши наукові положення психолого-педагогічних досліджень О. Апраксіної, Н. Ветлугіної, Д. Кабалецького, О. Рудницької, Л. Хлебникової та інших з проблем естетичного виховання та ролі мистецтва в системі роботи з формування художньо-естетичної творчості школярів, зупинимось на тлумаченні поняття “естетичне виховання” С. Гончаренка як складової виховного процесу, безпосередньо спрямованої на формування й виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати і перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності людини [3].

Мета статті – теоретично обґрунтувати значення педагогічного стимулювання художньо-естетичної діяльності учнів початкових класів як важливого чинника активізації чуттєво-емоційної сфери, естетичного сприймання й уявлення школярів, їх продуктивної творчої активності, які забезпечують збагачення та поглиблення художнього досвіду, розвиток загальної культури й естетичне становлення особистості дитини; розробити систему ефективних механізмів та організаційних форм педагогічного стимулювання музично-творчої діяльності молодших школярів з метою підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

У системі естетичного виховання сучасної початкової школи одне з чільних місць належить музичному мистецтву, яке здатне активізувати

широку сферу людської уяви, фантазії, впливати на внутрішній світ людини. Саме музика як один з предметів художньо-естетичного циклу найбільше стимулює школярів до творчої діяльності, сприяє формуванню пізнавальних та емоційно-мотиваційних функцій, розвитку творчого мислення, здібностей і нахилів. Естетичне виховання передбачає розвиток у людини почуттів прекрасного, формування вмінь і навичок творити красу в навколишній дійсності, вміти відрізнити прекрасне від потворного, жити за законами духовної краси. “Краса, – писав В. Сухомлинський, – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш. Краса – це яскраве світло, що осяває світ” [8, с. 384].

Специфіка процесу педагогічного стимулювання художньо-естетичної діяльності молодших школярів зумовлена особливостями молодшого шкільного віку, який є найсприятливішим періодом входження дитини в нову для неї діяльність – навчальну, що стає для неї провідною і в процесі якої відбувається формування основних психічних якостей особистості дитини, таких новоутворень, як довільність, внутрішній план дій і рефлексія, які надають дитині можливість регулювати свою діяльність та поведінку на певному рівні активності й самостійності. Як стверджують у своїх працях Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, С. Рубінштейн та інші, молодший шкільний вік є сприятливим для засвоєння прийомів доцільної організації навчальної діяльності, адже саме в цей період діти починають завоювати нову для них соціальну роль і новий вид діяльності.

В основі педагогічного стимулювання художньо-естетичної діяльності молодших школярів лежить цілеспрямоване використання механізмів об’єктивної дії на особистість дитини й на колектив учнів різноманітних матеріальних та ідеальних стимулів. При цьому виховна ефективність педагогічного стимулювання залежить від направленості матеріальних стимулів на всебічний інтелектуальний розвиток особистості, який у педагогічній теорії розглядається як процес розвитку інтелектуальних сил, потреб і мислення учня в результаті всієї суми можливих життєвих впливів та взаємодій, зокрема передбачених навчально-виховним процесом.

Перевага ідеальних педагогічних стимулів досягається за умов їх органічної єдності із стимулами матеріальними, шляхом включення учнів у позицію активних і свідомих суб’єктів навчально-виховного процесу.

За способами, механізмами дії на особистість розрізняють зовнішні (об’єктивні) і внутрішні (суб’єктивні) стимули.

Під зовнішніми стимулами розуміємо подразники, що мають потенційні можливості впливу на діяльність і активність особистості й реалізуються у сфері суспільної (колективної, групової) свідомості та взаємодії. Внутрішні стимули – це ті самі за природою збуджувачі, які через свідомість, емоційну сферу особистості знаходять своє відображення в її моральних якостях, поведінці, мотивації, естетичній культурі, художніх потребах тощо.

Будь-який стимул, зовнішній для особистості учня, групи, колективу учнів, може за певних умов стати також і внутрішнім. Разом з тим, певний внутрішній стимул, що відображає індивідуальну свідомість, емоційну сферу особистості, є також і зовнішнім, оскільки відображає суспільну, колективну або групову свідомість, настрій, мотиви, потреби.

Узагальнюючи проаналізовані підходи та специфіку формування інтересу школярів до музичного мистецтва, можна зробити висновок, що педагогічне стимулювання музичної художньо-естетичної діяльності учнів передбачає оптимізацію їх естетичних смаків, художньо-образного мислення, естетичного споглядання, уяви, фантазії, емоційної сфери, активної творчої мотивації, музичних здібностей та нахилів.

Перед учителем музики стоїть важливе завдання – створення сприятливих умов для розвитку творчого потенціалу кожного учня та його самореалізації в навчально-виховному процесі. Варіативність форм і методів проведення уроків, широта й різноманітність проблем, фактів і явищ, з якими зустрічаються учні, забезпечують основу для підтримки стійкого інтересу їх до предмета “Музичне мистецтво”, стимулюють формування в учнів основних компетенцій:

- когнітивних (пізнавальних) – через чуттєво-емоційне сприйняття творів музичного мистецтва, вміння бачити й відчувати навколишній світ за допомогою музичних образів;

- креативних (творчих) – через розвиток асоціативно-образного мислення, активізацію фантазії, уяви учнів у створенні ними власних образів у художньо-естетичній діяльності;

- комунікативних – через формування сприйняття мови музики як форми міжособистісного спілкування, розуміння почуттів і переживань інших людей;

- світоглядних – через сприйняття за допомогою музичного мистецтва цілісної картини світу.

Ефективне засвоєння учнями знань і вмінь передбачає таку організацію їх пізнавальної діяльності, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини. При цьому психологічно обґрунтованою має стати така організація уроку, за якої учні вчаться не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами.

Музично-творча мотивація значною мірою забезпечується завдяки використанню розвивальних технологій, проблемних, пошукових методів, організації самостійної роботи учнів, розв’язання ними різного виду творчих завдань і вправ, які стимулюють творчу уяву, фантазію, художньо-образне мислення, дають змогу оволодіти індивідуальним досвідом художньо-творчої діяльності.

Учні молодшого шкільного віку на уроках музики приваблюють музичні імпровізації: мелодизація віршованих текстів, ритмомелодичні діалоги, створення підголосків до відомих пісень тощо. Різновидами цікавої для учнів колективної художньо-естетичної діяльності можуть стати музично-дидак-

тичні ігри (“Тиха музика”, “Ритмічна луна”, “Жива гама”, “Ритм-оркестр”, “Пісенний ланцюжок”); складання музичних казок, наприклад, з основними персонажами “Пісня”, “Ганець”, “Марш”; створення музичних діалогів (“Червона Шапочка і Вовк”, “Квочка і курчата”, “Вовк і семеро козенят”, “Пан Коцький”, “Зима і Весна”). Такі форми роботи викликають жвавий інтерес в учнів, а інтерес, як відомо, є найкращим стимулом пізнання.

У творчих завданнях важливо надавати дітям можливість вибору. Скажімо, намалювати малюнок, скласти вірш під враженням прослуханої музики, відтворити ритм музичного твору, підібрати на дитячому музичному інструменті знайому мелодію тощо. Головне – залучити учнів до пошукової роботи, активізувати широку сферу їх фантазії, уяви, емоційність, внутрішній світ, навчити дітей бачити й переживати зміст творів мистецтва, втілений у звуках, кольорі, слові.

Важливу роль у стимулюванні такої діяльності учнів на уроках музичного мистецтва відіграє естетична насиченість навчального матеріалу, комплексне використання різних видів мистецтва (живопису, літератури, музики), в процесі якого школярі розвивають естетичне сприймання й уявлення, свій емоційний внутрішній світ. Практика доводить, що поєднання словесного й музичного образів сприймається дітьми найбільш дохідливо та яскраво. Слухання на уроках музичних творів і виконання пісень доцільно супроводжувати демонстрацією ідентичних образів у малюнках, віршах, казках.

Так, наприклад, при вивченні з учнями пісні Я. Степового “Зимонько-снігуронько” можна показати дітям репродукцію картини І. Грабара “Зимовий пейзаж”, згадати вірш Лесі Українки “Мамо, іде вже зима”. Продовжити бесіду можна розмовою про зимові турботи мешканців лісу – звірів і пташок. На цьому й на наступних уроках доцільно використати короткі оповідання з “Лісової газети” В. Біанкі. При цьому важливо включити учнів у пошукову діяльність. Наприклад, діти з’ясовують: що спільного в музиці, змісті картини і творах літератури; які почуття викликають у них ці твори; пригадують відомі їм пісні про зиму; намагаються створити мелодію до вірша Лесі Українки, підготувати малюнок на зимову тематику, який передає характер мелодії пісні. Таке комплексне сприймання живопису, літератури й музики підсилює проникнення учнів у музично-художній образ, допомагає їм глибше відчувати музичний твір, його характер, емоційну наповненість тощо.

Ефективним засобом музично-естетичного розвитку дітей молодшого шкільного віку є передача характеру музики в рухах (інсценування пісень, творче використання танцювальних рухів, різноманітних ритмічних дій). Ритмічні рухи тіла – це перша реакція, яку діти виявляють, сприймаючи музику, й ігнорувати її – означає позбавити дитину природного емоційно-естетичного відгуку на музику.

Слухаючи музику, молодші школярі мають можливість передати її особливості в рухах (загальний емоційний настрій, акценти, темп, ритмічний рисунок, паузи, динаміку тощо). Матеріалом для музично-ритмічних

рухів можуть бути твори для співу й слухання музики, які найбільше піддаються передачі їх художнього змісту у виразних танцювальних рухах, пластиці, оплесках, диригуванні.

На уроках музичного мистецтва в початковій школі, як правило, використовують два види музично-ритмічних завдань: повторення за вчителем рухів, співзвучних певному музичному змісту, і самостійні пошуки дітьми танцювальних фігур. До першого виду належать рухи, за допомогою яких учитель відмічає зміну частин твору, характер музики, динамічні й темброві відтінки. До другого – танкові композиції, які поєднують музику, рух і слово. Музичним матеріалом для співу можуть бути українські народні пісні “Подояночка”, “Мак”, “Ой, єсть в лісі калина”, “А ми просо сіяли” тощо.

Сучасна методика навчання музиці в початкових класах особливе місце відводить нестандартним урокам, які викликають жвавий інтерес в учнів, сприяють активізації їх пізнавальної діяльності, підвищенню емоційного рівня засвоєння знань. На таких уроках навчальна діяльність відповідає самій природі дітей. Це дитячі музичні ігри, танці, вірші, пластичне інтонування, рими, різні інтерактивні вправи, які створюють сприятливу атмосферу психологічного комфорту для учнів.

Серед найбільш поширених у практиці вчителів музики нестандартних уроків можна виділити такі:

- театралізований урок-гра, на якому використовують елементи імпровізації, змагання, поєднання індивідуальної роботи учнів із творчою діяльністю в парах, групах;
- урок-конкурс (на кращого виконавця-вокаліста, кращого знавця музичних жанрів тощо);
- урок-аукціон знань;
- урок-концерт – підсумковий урок наприкінці начального року.

На таких уроках учні беруть активну участь у постановці й вирішенні проблемних завдань, вчать критично мислити, досліджувати, робити самостійні висновки.

Ефективним доповненням до уроків музики в початкових класах є позакласна художньо-естетична робота з учнями (масова, колективна, групова, індивідуальна). Мета її – поглибити знання школярів у галузі музично-естетичної культури, підтримати й розвинути їхні естетичні інтереси та смаки, стимулювати їх активну музично-творчу діяльність.

Сьогодні у пошуках нових форм роботи із залучення школярів до позаурочної художньо-естетичної діяльності педагоги звертаються до організації КТД (колективної творчої діяльності) за методикою І. Іванова, яка ґрунтується на принципах демократизації та гуманізації сучасної школи й визначається такими вимогами:

- організація життєдіяльності дитячого колективу повинна мати творчий характер, відрізнятися різноманітним змістом і формами;

- дорослі й діти, поєднані спільною справою, будують свої відносини на принципах співробітництва;
- учитель у своїй роботі орієнтується на позитивні риси кожного учня, прагне активізувати й розвинути творчі сили дитини.

Принциповими положеннями методики КТД є її соціальна спрямованість, колективна творча справа, розмаїття діяльності. У процесі музичного виховання колективну художньо-естетичну діяльність школярів можна класифікувати як творчі справи:

- організаторські (збір-старт, на якому визначається тематика колективних творчих справ на навчальний рік, планується їх проведення);
- пізнавальні (походи в театр, на концерти, організація музичних вікторин, конкурсів знавців музики);
- художньо-естетичні (обговорення телепередач, кінофільмів, бесіди про музику, організація дитячих концертів, участь у гуртках художньої самодіяльності);
- трудові (підготовка до проведення шкільних свят, пов'язаних з порами року, видатними датами; організація святкування днів народження дітей, різноманітні трудові операції).

Мета таких колективних творчих справ – масове залучення молодших школярів до художньо-естетичної діяльності, стимулювання інтересу дітей до творчої діяльності, розвиток їх фантазії, художньо-образного мислення, інтелектуальних та естетичних потреб у сфері мистецтва [4].

Висновки. Узагальнюючи проаналізовані умови й підходи до процесу формування художньо-естетичної діяльності молодших школярів, можна виділити ряд найважливіших чинників педагогічного стимулювання такої діяльності. Основні з них: використання сучасних особистісно орієнтованих педагогічних технологій, інтерактивних технік навчання, мета яких полягає у створенні оптимальних умов для творчої музичної діяльності школярів; створення умов для формування художньо-естетичних інтересів учнів, цілеспрямованого розвитку їх музичних здібностей, естетичних почуттів, ідеалів та норм; забезпечення педагогами ефективного керівництва художньо-естетичною діяльністю дітей, а також напрацювання позитивного досвіду в педагогічному стимулюванні зазначеної діяльності учнів.

Список використаної літератури

1. Ампілова Л. Інноваційна освітня діяльність – вимога часу / Л. Ампілова // Завуч школи. – 2003. – № 11. – С. 4–5.
2. Барко В. І. Як визначити творчі здібності дитини? / В. І. Барко, А. М. Тютюнников. – Київ : Україна, 1991. – 79 с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Київ : Освіта, 1992. – 94 с.
5. Козленко В. Н. Формування творчої особистості учня / В. Н. Козленко // Рідна школа. – 1999. – № 5. – С. 17–18.
6. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – Київ : ІЗМН, 1998. – 248 с.

7. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – Київ : Абрис, 1997. – 446 с.
8. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5 т. – Київ : Рад. шк., 1976. – Т. 2. – С. 384.

Стаття надійшла до редакції 12.08.2014.

Толочко Р. М. Музыка в системе педагогического стимулирования художественно-эстетической деятельности младших школьников

В статье проанализированы активные приемы и средства педагогического стимулирования художественно-эстетической деятельности младших школьников средствами музыки, которая является источником эстетического воспитания личности.

Ключевые слова: педагогическое стимулирование, художественно-эстетическая деятельность, эстетический мотив.

Tolochko R. Music is in the System of Pedagogical Stimulation of Artistically Aesthetic Acturity of Junior Schoolchildren

Active methods and ways of pedagogical stimulation of artistically aesthetic activity of junior schoolchildren by means of music are analyzed in the article. Music is a source of aesthetic education of a personality.

The problem of artistic and aesthetic education of schoolchildren today is the subject of many psychological and pedagogical studies. However, a number of significant issues relating to the specified problem still remain being insufficiently developed and highlighted.

The article analyzed the artistic and aesthetic activities of pupils, which starts with the aesthetic perception of listening to music and discussion of musical works, vocal and choral activities, musical-rhythmic movements, playing on musical instruments, with the participation in amateur art activities, which develops in the attempts of independent creativity. Artistic and creative activity is stimulated by the group work, carrying out examinations and competitions, reporting of concerts, strifes, etc. A common indicator of this pupils activity is their artistic vision, flexibility of artistic and aesthetic thinking, originality of aesthetic solutions, aesthetic expressiveness and emotionality.

Special attention is given to the system of aesthetic education of modern elementary school, where one of the most important places belongs to the musical art, which can intensify the broad range of human imagination, fantasies, influence the inner world of a person. Among the subjects of artistic and aesthetic cycle the music is the most influential and it encourages schoolchildren to creative activity, promotes cognitive and emotional-motivational functions, the development of creative thinking, abilities and inclinations.

Key words: pedagogical stimulation, art-aesthetic acturity, aesthetic motivation.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.796.071.4

С. В. ГУМЕНЮК

ОПИТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті проаналізовано результати опитування викладачів щодо формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури та використання інноваційних педагогічних технологій у процесі їх фахової підготовки. Виявлено, що педагоги одноставні в тому, що формування продуктивного педагогічного мислення та використання інноваційних педагогічних технологій є доцільним і важливим у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Опитування викладачів, які безпосередньо беруть участь у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури сприяло не тільки з'ясуванню ситуації, а й широкому обговоренню основних проблем та визначенню ефективних шляхів удосконалення практичної роботи щодо підвищення якості формування продуктивного педагогічного мислення.

Ключові слова: продуктивне мислення, учителі фізичної культури, опитування, викладачі, інноваційні технології.

Реформування системи освіти України спрямовано на зміни в професійній підготовці педагогів. Одним із основних напрямів інноваційних освітніх процесів є вирішення проблеми формування особистості сучасного вчителя, який би зміг самостійно та продуктивно мислити, приймати швидкі й адекватні рішення, орієнтуватися в мінливих ситуаціях, виявляти творчу ініціативу. Для його виховання освітня система потребує мобільного, відкритого до інновацій, компетентного фахівця.

Сучасне суспільство вимагає постійного зростання компетентності майбутніх учителів фізичної культури, що зумовлює необхідність пошуку нових шляхів їх усебічного вдосконалення. Успішне формування педагогічного мислення сприятиме майбутньому вчителю фізичної культури органічно включитися в педагогічну роботу й розпочати практичне застосування наукових знань і вмінь у процесі самостійної професійної діяльності.

Проблемі формування педагогічного мислення у підготовці майбутніх учителів фізичної культури присвячено праці В. Бойченка [2], І. Гринченка [3], Є. Куоні [4], Л. Сущенко [5], Б. Шияна [6] та ін. На сьогодні наявні науково-педагогічні дослідження та розроблені на їх основі методичні матеріали є актуальними, але не забезпечують повне розв'язання цієї проблеми.

Зважаючи на вищезазначене, **метою** статті є з'ясування стану формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізи-

чної культури та використання інноваційних технологій у процесі їх фахової підготовки.

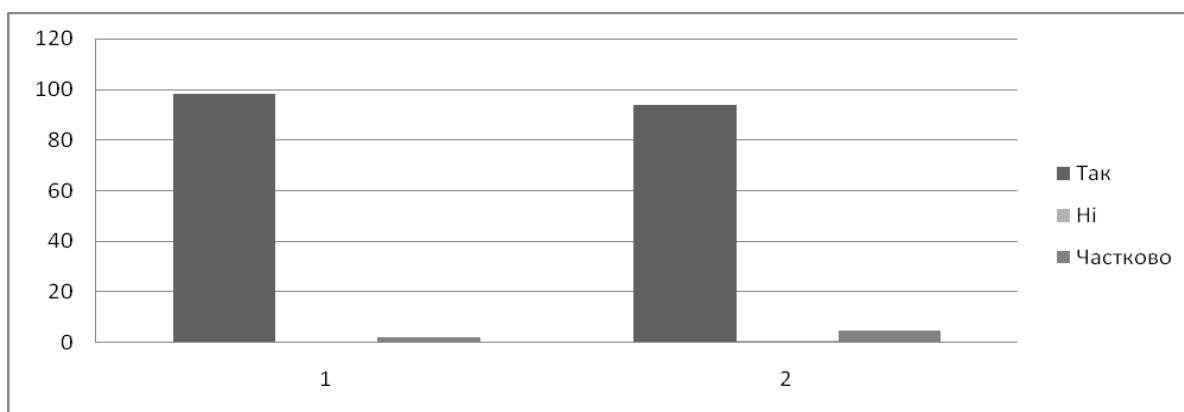
Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення літературних джерел, анкетне опитування, спостереження та бесіди.

Для з'ясування реального стану формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури та використання інноваційних технологій у процесі їх фахової підготовки було проведено групове анкетування. Розроблена анкета була анонімною та включала питання закритого й відкритого типу. В анкетуванні взяли участь 100 викладачів: інституту фізичного виховання і спорту Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; факультету фізичного виховання Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка; факультету фізичного виховання Запорізького національного університету; факультету фізичного виховання і спорту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника; факультету фізичного виховання Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та гуманітарно-педагогічного факультету Хмельницького національного університету.

Опитування викладачів, які безпосередньо беруть участь у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури, сприяло не тільки з'ясуванню ситуації, а й широкому обговоренню основних проблем та визначенню ефективних шляхів удосконалення практичної роботи щодо підвищення якості формування продуктивного педагогічного мислення [1].

Узагальнено результати відповідей викладачів щодо професійного мислення студентів (рис. 1) і виявлено, що педагоги одностайні в тому, що формування продуктивного педагогічного мислення є доцільним і важливим у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури. Так, 98% опитаних вважають за доцільне приділяти необхідну увагу формуванню такого виду мислення, 2% частково підтримують це твердження. На важливості для майбутніх вчителів фізичної культури продуктивно мислити та приймати ефективні й адекватні рішення в навчально-виховному процесі наголошують 94% студентів, 5% частково погоджуються і 1% заперечує цю думку. Така одностайність щодо формування продуктивного педагогічного мислення вказує на розуміння викладачами важливості цього компонента педагогічної майстерності майбутніх учителів фізичної культури в їх подальшій професійній діяльності.

У процесі дослідження ми вважаємо за доцільне визначити ставлення викладачів до репродуктивного і продуктивного мислення. У відповіді на запитання анкети: "Якому виду професійного мислення необхідно приділяти більшу увагу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури?" 72% викладачів фізичного виховання надали перевагу продуктивному мисленню і лише 28% – репродуктивному.

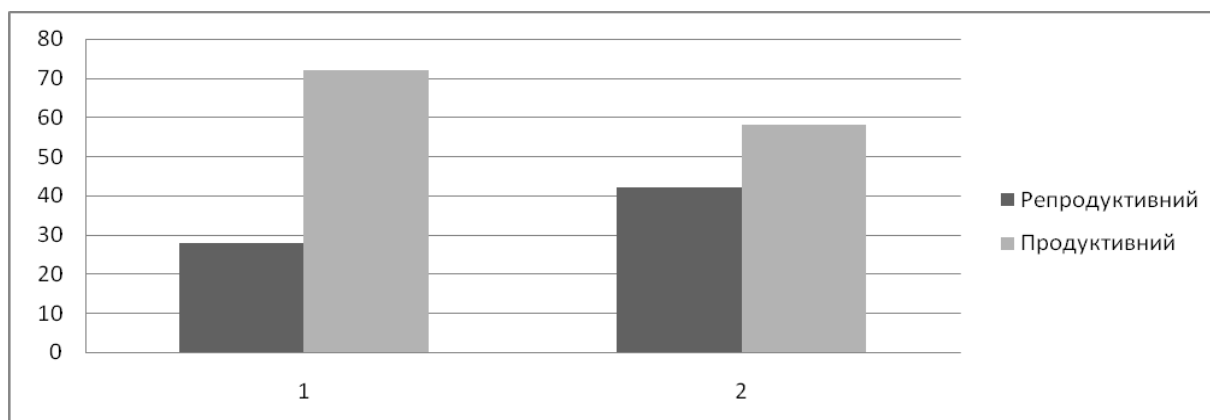


1. Чи доцільно у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури приділяти необхідну увагу формуванню продуктивного педагогічного мислення?

2. Чи важливо для майбутніх вчителів фізичної культури вміння продуктивно мислити й приймати ефективні й адекватні рішення в навчально-виховному процесі?

Рис. 1. Доцільність і важливість професійного мислення

Зазначимо, що на практиці 42% викладачів дотримуються репродуктивного виду розв'язання педагогічних завдань, спираючись на вже відомі способи їх вирішення, і лише близько 58% опитаних у своїй педагогічній діяльності надають перевагу оригінальному розв'язанню професійних завдань за допомогою власного інтелекту та творчого підходу, що відповідає продуктивному мисленню (рис. 2).



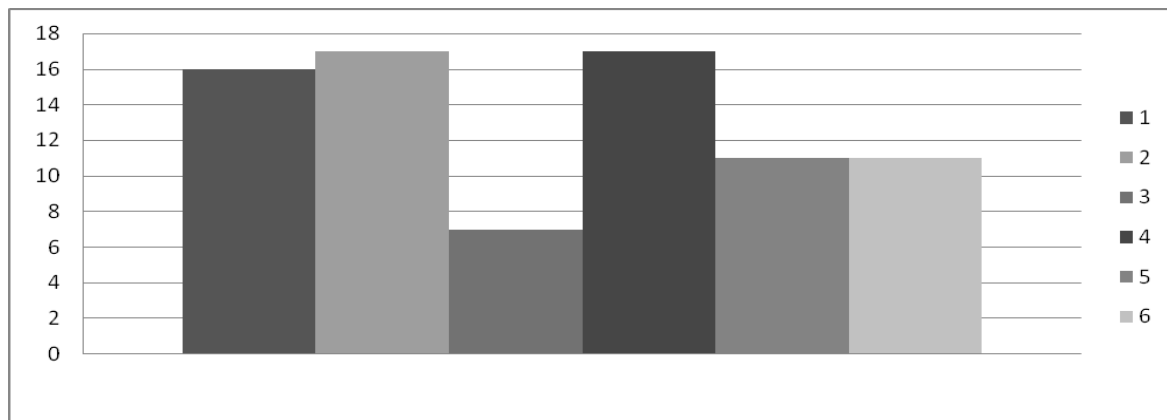
1. Розвитку якого виду професійного мислення, на Вашу думку, необхідно приділяти більшу увагу в процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури?

2. Якому способу розв'язання завдань педагогічної діяльності Ви надаєте перевагу?

Рис. 2. Види професійного мислення

На основі опитування з'ясовано, якими засобами викладачі найчастіше здійснюють формування продуктивного педагогічного мислення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Проранжувавши результати відповідей, ми отримали такий результат: 17% викладачів використовують “творчі завдання” і “проблемні ситуації”, 16% – “інноваційні технології” як основний засіб формування продуктивного пе-

дагогічного мислення, 11% педагогів використовують “роботу у дискусійних групах” та “інформаційні технології” і лише 7% викладачів застосовують “інтерактивні технології” як засіб підготовки майбутніх учителів фізичної культури (рис. 3).



1. Інноваційні технології. 2. Творчі завдання. 3. Інтерактивні технології.
4. Проблемні ситуації. 5. Робота у дискусійних групах. 6. Інформаційні технології.

Рис. 3. Засоби формування продуктивного педагогічного мислення

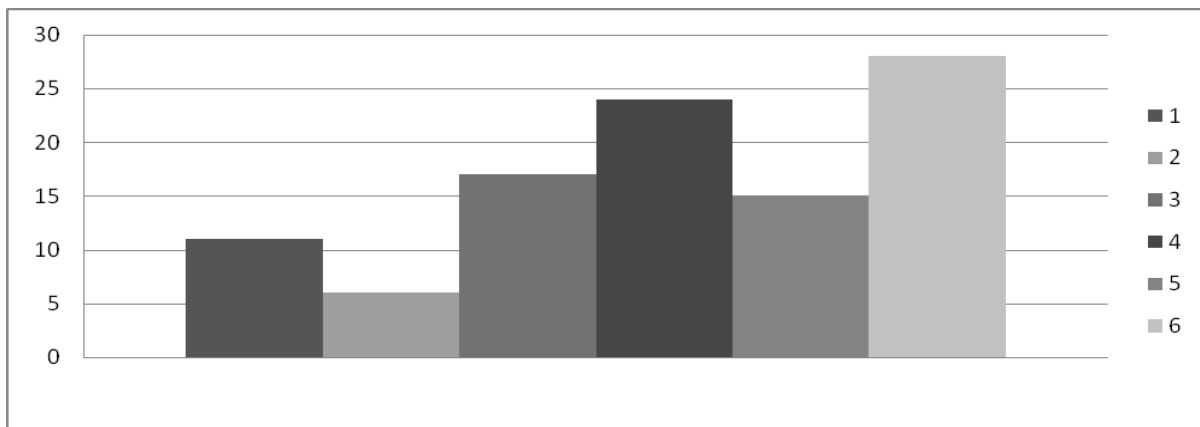
Необхідно зазначити, що, незважаючи на абсолютну підтримку викладачами важливості формування продуктивного педагогічного мислення у майбутніх учителів фізичної культури, на практиці ситуація залишається не такою позитивною. Лише 6% викладачів зуміли правильно виділити твердження, що відображає продуктивне педагогічне мислення:

- ✓ 1. У вирішенні проблеми зупиняюся на незвичних, своєрідних варіантах її розв’язання.
- 2. У вирішенні проблеми дію автоматично, не замислюючись над іншими варіантами.
- 3. У вирішенні проблеми дію за схожими, подібними варіантами.
- ✓ 4. У вирішенні проблеми шукаю різні компромісні варіанти.
- ✓ 5. У вирішенні проблеми використовую останні досягнення теорії і практики.
- 6. У вирішенні проблеми дію так, як її розв’язував мій учитель.
- 7. У вирішенні проблеми зіставляю різні варіанти й вибираю найкращий.
- 8. У вирішенні проблеми шукаю легкі способи й покладаюся на інтуїцію.
- ✓ 9. У вирішенні проблеми орієнтуюся на оригінальні способи.
- 10. У вирішенні проблеми намагаюся уникати ситуацій, які потребують від мене власних варіантів.

Решта опитаних (94%) не змогли виокремити відповідні твердження або ж поєднували їх з неправильними, що свідчить про неповне розуміння викладачами характеристик продуктивного мислення.

Отримані результати дають підстави стверджувати, що далеко не всі педагоги розуміють сутність продуктивного мислення та яким чином цей вид мислення виявляється у практичній діяльності. Нерозуміння сутності й проявів цього мислення викладачами може стати на заваді його формування в студентів. Підтвердженням цього є відповіді педагогів, які зізнаються, що якість знань, умінь і навичок, отриманих студентами під час теоретичної та практичної підготовки у ВНЗ, у середньому на 50% забезпечує формування продуктивного педагогічного мислення їх випускників.

Зазначимо, що не завжди викладачі націлюють студентів на самостійний і творчий пошук у вирішенні завдань. Так, на запитання “Яким чином студенти здійснюють самостійну підготовку до занять?” 28% педагогів відповіли, що спрямовують їх на самостійний пошук необхідних матеріалів до занять, заохочуючи їх творчість. Більшість викладачів (58%) стверджують, що вони використовують рекомендований матеріал з одного або декількох літературних та інтернет-джерел. Такий підхід, на жаль, не стимулює прояву творчості й самостійності у студентів, а лише сприяє репродуктивному типу мислення та механічній передачі знань. Водночас лише 15% студентів, на їх думку, використовують матеріал із рекомендованих джерел і самостійно шукають додатковий (рис. 4).



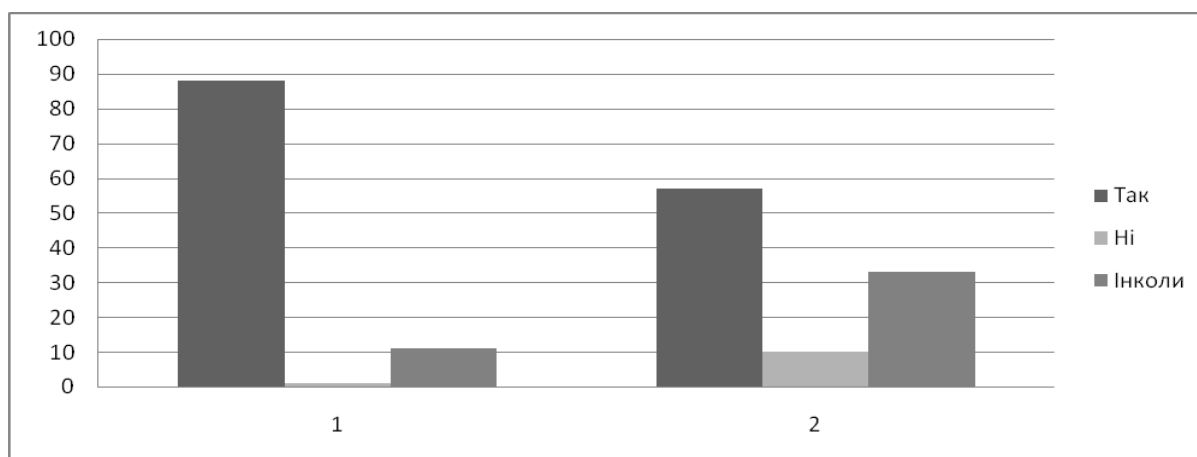
1. Використовують матеріал із рекомендованого джерела.
2. Використовують матеріал із рекомендованих літературних джерел.
3. Використовують матеріал із рекомендованих інтернет-джерел.
4. Використовують матеріал із рекомендованих літературних та інтернет-джерел.
5. Використовують матеріал із різних рекомендованих джерел і самостійно шукають додатковий.
6. Самостійно шукають матеріал із літературних та інтернет-джерел, який необхідний для занять.

Рис. 4. Самостійна підготовка до занять

Цікавими виявилися відповіді на запитання щодо використання інноваційних технологій навчання. Так, понад 88% педагогів вважає за доцільне включити у фахову підготовку майбутніх учителів фізичної культури

інноваційні педагогічні технології як засіб формування продуктивного мислення. Частково погоджується з таким твердженням 11% та 1% проти.

Більшість опитаних (57%) підтверджує використання інноваційних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Взагалі не використовують їх у навчально-виховному процесі 10% опитаних. Лише 33% викладачів інколи вдаються до таких технологій у навчальному процесі (рис. 5). Натомість, менша частина педагогів змогла назвати хоча б якісь технології, які використовують у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Переважно вони зводяться до інформаційних і комп'ютерних технологій навчання. Результати таких відповідей наводять на думку, що викладачі не повною мірою володіють спектром інноваційних технологій і не завжди застосовують їх у фаховій підготовці, зокрема у формуванні продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.



1. Чи доцільно у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури ознайомлювати їх із теорією і практикою інноваційних педагогічних технологій?

2. Чи використовуєте Ви інноваційні педагогічні технології у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури?

Рис. 5. Використання інноваційних педагогічних технологій

Обґрунтовуючи результати опитування викладачів щодо формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури, можна зробити такі **висновки**:

1. На думку абсолютної більшості педагогів, формування продуктивного педагогічного мислення є доцільним (98%) і важливим (94%) у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

2. Майже 72% опитаних стверджують, що необхідно приділяти більше уваги формуванню продуктивного мислення у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної. Проте, на практиці 42% викладачів дотримуються репродуктивного мислення, спираючись на уже відомі способи розв'язання практичних завдань.

3. На думку викладачів, якість знань, умінь і навичок, набутих студентами під час теоретичної та практичної підготовки, лише на 50% забезпечує формування в них продуктивного педагогічного мислення. Більшість викладачів (58%) використовують підхід, який не стимулює прояву творчості й самостійності у студентів, а лише сприяє репродуктивному типу мислення та механічній передачі знань.

4. Понад 88% педагогів вважає за доцільне використовувати у процесі фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури інноваційні технології як засіб формування продуктивного мислення. Однак, на практиці лише 57% використовує інноваційні технології в навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших досліджень будуть присвячені вдосконаленню практики щодо підвищення якості формування продуктивного педагогічного мислення майбутніх учителів фізичної культури.

Список використаної літератури

1. Ашмарин Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании : пособие для студентов, аспирантов и преподавателей физ. культуры / Б. А. Ашмарин. – Москва : Физкультура и спорт, 1978. – 223 с.
2. Бойченко В. Формування педагогічного мислення майбутніх учителів як психолого-педагогічна проблема [Електронний ресурс] / В. Бойченко. – Режим доступу: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi.../cgiirbis_64.exe?...2.
3. Гринченко І. Б. Сучасні напрями впровадження інновацій в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури [Електронний ресурс] / І. Б. Гринченко. – Режим доступу: <http://www.nniif.org.ua/File/12gibsnv.pdf>.
4. Куони Е. Ю. О формировании педагогического мышления у студентов / Е. Ю. Куони // Высшее образование в России. – 2009. – № 9. – С. 160–163.
5. Сущенко Л. П. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Людмила Петрівна Сущенко ; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2003. – 46 с.
6. Шиян Б. М. Теорія і методика фізичного виховання школярів. Частина 2 / Б. М. Шиян. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 248 с.
7. Новый тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Аконт, 1998. – 351 с.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

Гуменюк С. В. Опрос преподавателей по формированию продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры

В статье проанализированы результаты опроса преподавателей по формированию продуктивного педагогического мышления будущих учителей физической культуры, а также использования инновационных технологий в процессе их профессиональной подготовки. Выявлено, что педагоги единодушны в том, что формирование продуктивного педагогического мышления и использования инновационных технологий является целесообразным и важным в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры.

Опрос преподавателей, которые непосредственно участвуют в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры, способствовало не только выяснению ситуации, но и широкому обсуждению основных проблем и определению

эффективных путей совершенствования практической работы по повышению качества формирования продуктивного педагогического мышления.

Ключевые слова: *продуктивное мышление, учителя физической культуры, опрос, преподаватели, инновационные технологии.*

Gumenyuk S. The Teachers' Survey Concerning the Forming a Productive Pedagogical Thinking of the Future Physical Training Teachers

This article analyzes the teachers' survey results concerning the forming a productive pedagogical thinking of the future physical training teachers and the usage of the innovative pedagogical techniques during their training. It is considered that teachers are unanimous about the formation of the productive pedagogical thinking and the usage of the innovative teaching technologies is appropriate and important in the training of the future physical education teachers. But at the same time, in practice, almost half of the teachers observed the reproductive style of thinking in solving problems. Despite the absolute importance of supporting teachers thinking, only 6% of teachers were able to correctly identify statements that characterize productive pedagogical thinking. The quality of the acquired knowledge and skills in the theoretical and practical training in high school, in the teachers' opinion, ensures the formation of a productive pedagogical thinking their graduates, on average, only 50%. More than half of the respondents (57%) confirms the usage of the innovative educational technologies in the professional training of the future physical education teachers. In contrast, less than half of the teachers are able to call innovative technologies that they use in the preparation of their students. Basically, they are reduced to information and computer technology education.

The survey of the teachers, who are directly involved in professional training of the future physical education teachers, has contributed not only to clarify the situation, but also to have a wide discussion about the major issues and identify the effective ways to improve the practical work and the quality of forming the productive pedagogical thinking.

Key words: *productive thinking, teachers of physical training, surveys, teachers, innovative technologies.*

УДК 378.147.091.33-021.464:81'243:[378.4:61]

А. К. КУЛІЧЕНКО

ПРОЕКТНЕ НАВЧАННЯ ЯК ВИД САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглянуто проектне навчання як вид самостійної роботи на заняттях з іноземної мови в медичному університеті; зроблено спробу описати та пояснити відмінність між поняттями “метод проектів” і “проектне навчання” (візія педагогічної думки ХХ–ХХІ ст.); подано умовний розподіл поглядів (4 групи) на проектне навчання та метод проектів; висвітлено механізм запровадження проектного навчання в контексті навчальних дисциплін “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням” для медичних спеціальностей в умовах Болонського процесу.

Ключові слова: Болонський процес, самостійна робота, метод проектів, проектне навчання, заняття з іноземної мови, медичний університет.

Сучасна українська освіта перебуває на етапі модернізації та реформації. Це пов'язано з бажанням виховувати освічених, високоморальних, здорових громадян України; з курсом на євроінтеграцію, основою якого є закріплення провідної позиції країни на світовій арені; із нагальною потребою аналізу та синтезу накопиченого значного світового й вітчизняного педагогічного досвіду з метою відбору кращих освітніх концепцій, систем, інформаційно-комунікаційних технологій з подальшим їхнім застосуванням в освітньому процесі. Відповідно до окреслених стратегій протягом років незалежності нашої держави спостерігається зростаючий інтерес освітнього простору до проектного навчання як однієї з передових та результативних педагогічних технологій.

У медичній освіті проектне навчання використовують рідше, ніж, наприклад, у педагогічній або технічній. З одного боку, у медичному вищому навчальному закладі переважає парадигма “роби, як я”: практична підготовка спеціаліста включає індивідуальні завдання й передачу вмінь, навичок від викладача до студента, при цьому педагоги рідко користуються категорією “проект” під час організації самостійної роботи. З іншого боку, існують об'єктивні труднощі при формулюванні завдань і умов проектів для студентів традиційних медичних спеціальностей [2, с. 101].

Ситуацію щодо проектного навчання у вищих навчальних закладах розкрито в працях О. Пехоти, Г. Подосиннікової, С. Сисоєвої. Організацію самостійної роботи у вищому навчальному закладі як наукову проблему висвітлено в публікаціях Ю. Бабанського, В. Бураяка, Л. Грицюк, І. Лернера, П. Підкасистого. Досвід запровадження форм і методів самостійної роботи в навчальний процес аналізують Н. Васильєва, О. Кечик, З. Курлянд, Г. Навольська, Є. Полат та ін. Однак на сьогодні актуальним є дослідження впровадження проектного навчання як виду самостійної роботи до педагогічного

процесу медичних університетів, зокрема в контексті дисциплін “Іноземна мова”, “Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Мета статті – висвітлити питання проектного навчання як виду самостійної роботи на заняттях з іноземної мови в медичному університеті.

Розкриваючи окреслену проблему, спершу зосередимо увагу, насамперед, на таких дефініціях, як “метод проектів” та “проектне навчання”.

У різних джерелах науково-педагогічної літератури спостерігається тенденція до ототожнення понятійних конструктів “метод проектів” (project method) та “проектне навчання” (project-based learning). Проте, відмінність між ними є. З метою подальшого уникнення плутанини в застосуванні зазначених педагогічних явищ розглянемо тлумачення поняття “проектне навчання”, його практику застосування, кореляцію з терміном “метод проектів”.

Умовно погляди на проектне навчання та метод проектів можна поділити на чотири групи.

Представники першої групи: Дж. Велш, С. Вурдінгер, Д. Герлах, Г. Джонстон, Г. Селевко та інші – вважають, що проектне навчання має досить розлогу історію розвитку – з початку використання проектів у 1864 р. у Массачусетському технологічному інституті. Дослідники переконані, що науково-теоретичною базою є погляди Дж. Дьюї (1859–1952), узагальнення всіх ідей стосовно методу проектів знайшло своє відображення у працях В. Г. Кілпатрика (1971–1965), сучасна освіта послуговується його теоретико-методичними здобутками [4, с. 147, 497; 11, с. 76–77; 13, с. 53–54; 21, с. 13–14; 22, с. 46–47], тобто відбувається повне ототожнення методу проектів та проектного навчання.

До другої групи належать науковці К. Едерлі, В. Мартін та інші, які підтримують ідею зародження проектного навчання в педагогічних поглядах Д. Снеддена (1868–1951), їхню популяризацію американським просвітителем Дж. Дьюї, трансформацію Дьюїанських бачень у концепції методу проектів В. Г. Кілпатрика. Справа в тому, що проектне навчання Дж. Дьюї засноване на дії як вираженні основного емпіричного процесу, організованого за допомогою діяльності та питань, які в результаті виникають. Метод проектів В. Г. Кілпатрика, у свою чергу, сприяє отриманню учнями знань відповідно до проблем, що виникають у процесі цілеспрямованої, близької до життя діяльності. Однак, важливішим є проектне навчання, а не метод проектів [7, с. 32; 16].

Учені, яких можна зарахувати до третьої групи, відстоюють думку, що ознаки проектного навчання містяться в працях Дж. Дьюї та В. Г. Кілпатрика. Наприкінці 1960-х рр. виник різновид проектного навчання – проблемне навчання як освітній підхід у програмах з медицини університету МакМастер (Канада). Невдовзі проблемне навчання почали використовувати інші медичні навчальні заклади в Голландії та Австралії, а також його адаптували для інших дисциплін, зокрема інженерних [10, с. 96].

Четверта група дослідників із Бакського інституту освіти (штат Каліфорнія) – К. Коллі та Л. Вокс – вважає, що проектне навчання утворило-

ся на основі методу проектів: “У другій половині ХХ ст. відродження основи педагогічної концепції В. Г. Кілпатрика як такої не спостерігається, замість цього з’явилося проектне навчання в постіндустріальному контексті. Праці прогресивізму та конструктивізму заклали базис для розвитку проектного навчання в США” [9, с. 24; 12, с. 2–4; 19, с. 393].

Науковці стверджують, що прогресивісти значно вдосконалили свої методики, застосовуючи нові освітні підходи та погляди (наприклад: інноваційні навчально-методичні дослідження Г. Новаїса, Л. Галлахера; пошуки діячів Фундації Вільяма та Флори Г’юлет), відповідно до новітніх соціальних, політичних, економічних стандартів для професійного розвитку вчителів (викладацької практики, умінь і навичок) та виховання самотунної креативної особистості [12, с. 6–8].

Оскільки в науковій літературі існує велика кількість визначень педагогічних конструктів “метод проектів” та “проектне навчання”, наводимо візію найвдаліших визначень, що склалася впродовж ХХ ст. – початку ХХІ ст. і якою, по суті, послуговуються у світовій педагогіці (див. табл.).

Таблиця

Порівняння термінів “метод проектів” та “проектне навчання”
(візія ХХ – ХХІ ст.)

Метод проектів	Проектне навчання
<ul style="list-style-type: none"> – метод навчання, в основі якого лежить цілеспрямована дія – здатність учнів до вирішення певних завдань, що відповідають їхнім потребам, інтересам, поглядам і здібностям [14, с. 323]; – інтегрована, багатогранна педагогічна технологія, що організована навколо особливої теми та яка відповідає певним учнівським потребам [20, с. 26]; – вид цілеспрямованої діяльності, яка націлена на стимулювання учнівського інтересу [15] 	<ul style="list-style-type: none"> – форма навчання, яка дає учням у процесі навчання важливі, необхідні знання, уміння та навички, притаманні ХХІ ст., за допомогою розширеного пошуку, в центрі якого – складні автентичні питання та спеціально створені навчальні завдання [17, с. 287]; – інноваційна й емпірична стратегія у викладанні, що націлює учнів на навчання та розвиває мислення [18]; – науковий підхід у викладанні, коли учні показують відчутні результати в процесі вирішення дослідницьких питань, що виникають у їхньому житті та суспільстві [9, с. 23]; – підхід у навчанні за моделлю “учнівське бажання – вчительська підтримка” [8, с. 39]

Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися практичним результатом, оформленим відповідним чином. У свою чергу, проектне навчання – це форма навчання, в основу якої покладено систему вимог до організації та змісту навчальної діяльності, для яких характерна відносна свобода учнів у виборі форм роботи, результатів навчання тощо [1, с. 8–9]. Крім того, метод проектів засвідчує повну узгодженість навчання із життям та інтересами учнів, активно розвиває мислення з опорою на науку. Три “кити”, на яких тримається цей метод навчання, – самостійність, діяльність, результативність [6, с. 86, 89].

На сучасному етапі розвитку освіти, крім загального визначення проектного навчання, також варто пам'ятати про обов'язкові критеріальні вимоги до його новітнього розуміння: наявність освітньої проблеми; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання; структурування діяльності відповідно до класичних етапів проектування; моделювання умов для виявлення навчальної проблеми; самодіяльний характер творчої активності учнів; практичне або теоретичне значення результату діяльності; педагогічна цінність [6, с. 89].

За словами О. Фунтікової, проектне навчання в системі вищої освіти є “засобом розвитку та саморозвитку професійного зростання майбутніх фахівців, у результаті чого формується система професійно-педагогічних вмінь на підставі створення оптимальних умов організації самостійної роботи і досягнення високих результатів у навчальній роботі. Для педагогічного проекту властиві: навчальна функція – рівень теоретичних знань, узагальнення суттєвих фактів науки, передового педагогічного досвіду; наукова функція – студентське вміння робити спостереження, аналізувати досвід педагогічної діяльності й співробітництва педагога з дітьми відповідно до змісту та назви проекту, узагальнювати проблему з позиції наукових методів дослідження; методична функція – розробка системи завдань та системи контролю знань відповідно до змісту проекту” [5, с. 23]. До зазначеного варто додати організаторсько-прогностичну функцію, адже робота над проектом – досить творчий та складний процес. Щоб отримати позитивні результати, студенту-виконавцю обов'язково необхідно планувати, коригувати етапи своєї діяльності в межах проекту та передбачати ймовірний результат.

Розглядаючи питання про організацію самостійної роботи у вищому навчальному закладі, слідом за Г. Навольською вважаємо, що цей компонент навчального процесу є одним з пріоритетних напрямів роботи кожного педагога, тому, як і всі його складові, становить систему організаційних і дидактичних заходів, спрямованих на підготовку за напрямками й спеціальностями фахівців відповідних освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів. Організувати самостійну роботу можна різними способами, з різною метою та в різних виглядах [3, с. 117]. Тож, на наш погляд, в умовах Болонського процесу необхідне введення такого виду самостійної роботи студентів, як виконання проектів з теми модуля для дисциплін “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням” у медичних університетах.

Пропонуємо механізм запровадження проектного навчання на заняття з іноземних мов для медичних спеціальностей за кредитно-модульною системою, зазначивши, що роботу над проектом варто організувати в кілька етапів: на першому етапі роботи викладач повідомляє мету самостійної роботи, розповідає про проектну методику, намагається націлити студентів на певні медичні теми, разом зі студентами визначає

вид діяльності. На другому етапі студенти остаточно визначаються з темою, починається етап пошуку інформації. Під час третього етапу студенти опрацьовують інформацію, на четвертому – представляють і обговорюють результати своїх проектів іноземною мовою. Викладач виконує роль порадирика, наставника протягом усіх етапів проекту(ів). На такий вид роботи необхідно виділити певну кількість балів, що є компонентом загального (підсумкового) бала з дисципліни. Результати роботи потрібно перевіряти на останньому аудиторному занятті з дисциплін “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням”. Отже, на нашу думку, відбувається якісне формування в студентів комунікативної культури за допомогою максимально самостійного занурення в іншомовне середовище. Під час цього студент тренує всі види мовленнєвої діяльності: читання автентичних текстів; аудіювання – перегляд документальних і художніх фільмів, передач, прослуховування радіоноVIN; письмо – написання звіту, оформлення результатів роботи; говоріння – усне оприлюднення та обговорення результатів проекту.

Висновки. Отже, вважаємо, що метод проектів – це метод навчання; інтегрована, багатогранна педагогічна технологія, в основі якої лежить стимулювання суб’єктів освітнього процесу до цілеспрямованої, конкретної, усвідомленої та умотивованої пізнавальної діяльності, що має завершений практичний характер і спирається на персональну активність та автономність вирішення дидактичного завдання у визначений проміжок часу.

Проектне навчання, у свою чергу, стало правонаступником методу проектів і, по суті, є технологією, що адекватно відтворює суттєві ознаки методу проектів у сучасних умовах, деталізуючи та розвиваючи його методологію через модифіковані й конкретизовані форми, методи, засоби та ціннісні установки навчання у ХХІ ст. Завдяки проектному навчанню як виду самостійної роботи студент стає креативнішим і відповідальнішим, а також готовий до нових випробувань і викликів ХХІ ст. Переконані, що в найближчому майбутньому проектне навчання стане одним з ключових під час підготовки студентів медичних університетів, зокрема в контексті дисциплін “Іноземна мова” та “Іноземна мова за професійним спрямуванням”.

Результати дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми проектного навчання як виду самостійної роботи на заняттях з іноземної мови в медичному університеті. Фактично досвід запровадження проектного навчання у вищих медичних навчальних закладах є недостатньо вивченим і проаналізованим, у чому й вбачаємо перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Жилияєва Ю. М. Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04

“Теорія і методика професійної освіти” / Ю. М. Жиляєва. – Житомир : Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка, 2012. – 20 с.

2. Карась С. И. Реализация компетентного подхода федеральных государственных образовательных стандартов в медицинском вузе / С. И. Карась, П. Н. Кетов, О. В. Баталова // Вестник БФУ им. И. Канта. – 2013. – № 5. – С. 100–106.

3. Навольська Г. І. Особливості організації самостійної та індивідуальної роботи студентів філологічних факультетів у процесі вивчення курсу “Латинська мова” / Г. І. Навольська // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. – 2013. – № 2. – С. 116–120.

4. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2005. – Т. 1. – 535 с.

5. Фунтікова О. О. Сучасний погляд на використання методу проектів в організації самостійної роботи студентів поза аудиторією у вищій школі / О. О. Фунтікова // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – Вип. 11. – С. 17–24.

6. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – Київ : Академвидав, 2012. – 224 с.

7. Adderly K. Project Methods in Higher Education / K. Adderly. – London : Society for Research into Higher Education, 1975. – 93 p.

8. Bell S. Project-Based Learning for the 21st Century : Skills for the Future / S. Bell // The Clearing House. – 2010. – № 83. – P. 39–43.

9. Colley K. Project-Based Science Instruction : A Primer / K. Colley // The Science Teacher. – 2008. – № 8 (75). – P. 23–28.

10. Fernandez-Samaca L. Project-Based Learning Approach for Control System Courses / L. Fernandez-Samaca, J. Ramirez, M. Orozco-Gutierrez // Revista Controle & Automacao. – 2012. – Vol. 23. – № 1. – P. 94–107.

11. Gerlach D. Project-based Learning as a Facilitator of Self-regulation in a Middle School Curriculum / D. Gerlach. – Cambridge : ProQuest, 2008. – 340 p.

12. Hixson N. Extended Professional Development in Project-Based Learning: Impacts on 21st century Teaching and Student Achievement / N. Hixson, J. Ravitz, A. Whisman. – WV : West Virginia Department of Education, 2012. – 94 p.

13. Johnston G. Teenagers Doing History Out-of-school: An Intrinsic Case Study of Situated Learning in History / G. Johnston. – Cambridge : ProQuest, 2008. – 451 p.

14. Kilpatrick W. H. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process / W. H. Kilpatrick // Teachers College Record. – 1918. – № 19. – P. 319–334.

15. Kirkpatrick J. The Project Method in Marketing Education / J. Kirkpatrick // Enhancing Knowledge Development in Marketing. – 1997. – Vol. 8. – P. 8–12.

16. Martin W. The Ups and Downs of a Project Based Curriculum. What Educators Need to Consider [Electronic resource] / W. Martin. – Mode of access: <http://wmartin4.files.wordpress.com/2008/07/essay2draft.pdf>.

17. Moylan W. Learning by Project : Developing Essential 21st Century Skills Using Student Team Projects / W. Moylan // International Journal of Learning. – 2008. – № 15 (9). – P. 287–292.

18. Raviz J. Project-Based Learning as a Catalyst in Reform-ing High Schools. Paper presented at Annual Meetings of the American Educational Research Association. New York, March 27, 2008 [Electronic resource] / J. Raviz. – Mode of access: http://www.bie.org/research/study/AERA_2008.

19. Waks L. The Project Method in Postindustrial Education / L. Waks // Journal of Curriculum Studies. – 1997. – № 2 (4). – P. 391–406.

20. Wayne Ross E. The Social Studies Curriculum : Purposes, Problems, and Possibilities / E. Wayne Ross. – N. Y. : Sunny Press, 2006. – 368 p.

21. Welsh J. An Exploration of Project-based Learning in Two California Charter Schools / J. Welsh. – Cambridge : ProQuest, 2006. – 247 p.
22. Wurdinger S. Teaching for Experiential Learning : Five Approaches That Work / S. Wurdinger, J. Carlson. – Maryland : R&L Education, 2009. – 126 p.

Стаття надійшла до редакції 19.08.2014.

Куличенко А. К. Проектное обучение как вид самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку в медицинском университете

В статье рассмотрено проектное обучение как вид самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку в медицинском университете; предпринята попытка описать и объяснить разницу между понятиями “метод проектов” и “проектное обучение” (видение педагогической мысли XX–XXI в.); представлено условное деление взглядов (4 группы) на проектное обучение и метод проектов; освещен механизм введения проектного обучения в контексте учебных дисциплин “Иностранный язык” и “Иностранный язык по профессиональному направлению” для медицинских специальностей в условиях Болонского процесса.

Ключевые слова: *Болонский процесс, самостоятельная работа, метод проектов, проектное обучение, занятия по иностранному языку, медицинский университет.*

Kulichenko A. Project-Based Learning as a Kind of Independent Work During Foreign Language Lessons at the Medical University

The article deals with the project-based learning as a kind of independent work during foreign language lessons at the medical university.

The author attempts to describe and explain the difference between terms ‘project method’ and ‘project-based learning’ (educational vision of the XXth - XXIst centuries). The project method is a teaching method; an integrated, multifaceted pedagogic technology based on the subject stimulation of the educational process due to purposeful, specific, conscious and motivated cognitive activity that is of completed practical character and found upon personal activity and autonomy solution of a didactic task in a specified period. The project-based learning has become the legal successor of the project method and, in fact, is a technology that reproduces adequately the essential features of the project method in contemporary conditions, detailing and developing its methodology in terms of modified and distinctive forms, methods, means and value educational paradigms in the XXIst century. With the help of the project-based learning as a form of independent work, a student becomes more creative and more responsible, and is ready for new challenges of the XXIst century. The author believes that in the nearest future, the project-based learning will be a key while students’ preparation at the medical universities, particularly in the context of disciplines ‘Foreign Language’ and ‘Foreign Language for Professional Purposes’.

Besides, the article presents a relative division of views (four groups) on the project method and the project-based learning; highlights the mechanism where the project-based learning can be used in the context of academic disciplines ‘Foreign Language’ and ‘Foreign language for professional purposes’ for the medical specialities due to the Bologna process.

Key words: *Bologna process, independent work, project method, project-based learning, foreign language lessons, medical university.*

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПІДГОТОВКИ ФІЛОЛОГІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ГОНКОНГУ (КНР)

У статті розглянуто особливості професійної підготовки майбутніх філологів англійської мови в Китайському університеті Гонконгу (КНР). Визначено вимоги до вступу в університет, зміст навчання і практичної підготовки, розподіл модулів за семестрами. Запропоновано використання досвіду професійної підготовки філологів англійської мови в Китайському університеті Гонконгу (КНР) з метою вдосконалення підготовки зазначених фахівців у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: професійна підготовка, спеціалізація, модуль, практика, філолог англійської мови.

Глобалізаційні процеси розвитку сучасного суспільства зумовлюють не тільки поглиблення й розширення економічних відносин між державами, а й зближення освітніх систем різних країн. На етапі інтеграції України в європейський і світовий освітній простір особливої актуальності набуває вивчення досвіду зарубіжних університетів щодо підготовки фахівців різного профілю, зокрема філологів. Переважна більшість науковців, вивчаючи міжнародний досвід, концентрувалась на європейських і американських університетах. Досвід східних країн досліджувався значно менше, але він може бути дуже корисним, адже багато студентів китайського походження успішно навчаються в Америці та Європі.

Мета статті – розглянути особливості змісту професійної підготовки майбутніх філологів англійської мови в Китайському університеті Гонконгу (КНР).

Окремі питання професійної підготовки філологів англійської мови були предметом дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: особливості підготовки вчителів рідної та іноземної мов у Китаї (О. Шацька), проблеми та стратегії викладання англійської мови у великих класах у КНР (Чжичан Сюй (Zhichang Xu)), міжнародне порівняння програм підготовки викладачів (Лі Ци-Лун), порівняльне дослідження системи навчальних програм у педагогічних ВНЗ і структура системи навчальних програм у педагогічних ВНЗ Китаю (Пен Сяоху), оцінювання й вимірювання умінь усного англійського мовлення студентів коледжу (Сюй Ц. (Ху, Z.)) та ін.

Проте чимало важливих питань щодо підвищення ефективності професійної підготовки студентів спеціальності “Англійська мова” в університетах КНР, зокрема змісту навчання, залишаються недослідженими. При цьому важливо врахувати перехід до ступеневої системи підготовки фахівців. Тому доцільним є звернення до досвіду підготовки таких фахівців у вищих навчальних закладах КНР, зокрема за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр”.

Розглянемо особливості організації та змісту навчального процесу в підготовці фахівців-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” на прикладі Китайського університету Гонконгу (КНР)

Навчальні програми факультету педагогіки за освітньо-кваліфікаційним рівнем “Бакалавр (Англійська мова) і бакалавр педагогіки (навчання англійської мови) спільна програма подвійного диплому” (Bachelor of Arts (English Studies) and Bachelor of Education (English Language Education) Co-terminal Double Degree Programme) поділяються на два напрями:

- чотирирічна повна програма бакалаврату (Four-year Full Time Undergraduate Programmes (HKALE));

- п’ятирічна повна програма бакалаврату (Five-year Full Time Undergraduate Programmes (HKDSE)).

Зміст чотирирічної повної програми бакалаврату розроблено відповідно до її цілей, якими є:

- задоволення потреб початкових і середніх шкіл шляхом навчання ефективних, предметно підготовлених вчителів англійської мови;

- зміцнення бази знань нових вчителів англійської мови як академічних, так і професійних, з тим щоб вони могли приймати обґрунтовані й аргументовані рішення та критично обмірковувати свою практику в класах і школах;

- формування у вчителів англійської мови розуміння їхньої ролі в школах і в суспільстві, їхні здібності щодо оцінювання відносин “дім-школа”, а також “школа-суспільство”;

- розвиток навичок володіння англійською мовою і професійну впевненість вчителів англійської мови як фахівців.

Слід зазначити, що ця програма відзначається деякими особливостями, які не властиві програмам підготовки бакалаврів-філологів у вітчизняних ВНЗ, а саме:

- вона є міжфакультетською програмою. Це означає, що при виборі навчальних дисциплін особливу увагу приділено поєднанню знань і компетентностей, які пропонуються різними кафедрами чи підрозділами університету. Так, вивчення дисципліни “Англійська мова та література” здійснюється через курси, запропоновані кафедрою англійської мови (Department of English), в той час як курси з англійської мови відповідно до визначеного мовного рівня (English language proficiency courses) пропонуються підрозділом викладачів англійської мови (English Language Teaching Unit). Методика навчання та програми навчання з педагогіки пропонуються на факультеті педагогіки;

- програма передбачає присудження двох освітніх ступенів, тобто випускники одночасно набувають двох ступенів бакалавра – з англійської мови та з педагогіки. Крім того, навчаючись за цією програмою студенти отримують дві спеціалізації: наукову та професійну;

- складовими зазначеної програми є закордонні навчальні стажування. Студенти мають можливість навчатися в закордонному університеті

близько двох місяців. Таким чином, програма сприяє подальшому підвищенню рівня володіння англійською мовою, збагаченню розуміння культури громадян англослов'янських країн і розширенню досвіду в зарубіжній педагогічній практиці;

– передбачається набуття професійного досвіду. Протягом чотирьох років навчання плануються різні види навчальної діяльності, розроблені, щоб допомогти студентам розвивати навички викладання й отримати уявлення про соціокультурний контекст вчительської професії. Ці види навчальної діяльності варіюються від лабораторного типу до “польового”, більше наближаючись до останнього (рис. 1).

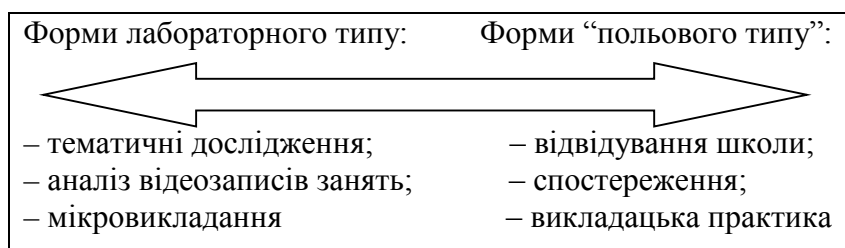


Рис. 1. Форми навчальної діяльності в Китайському університеті Гонконгу

Зазначимо, що, відповідно до структури навчального плану, студенти зобов'язані завершити засвоєння щонайменше 141 кредиту, в тому числі: 118 кредитів з дисциплін за спеціальністю; 17 кредитів з дисциплін, визначених університетом; 6 кредитів з дисциплін, визначених факультетом мовознавства. Детальніше розподіл дисциплін за кредитами висвітлено у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл дисциплін програми підготовки бакалаврів-філологів у Китайському університеті Гонконгу

Дисципліни	Кількість кредитів
<i>Англійська мова</i>	
Підвищення рівня англійської мови	12
Англійська мова та література	48
<i>Педагогіка</i>	
Методика навчання мови	28
Педагогічна практика	2
Позауніверситетський досвід	10
Педагогіка	18
Загальна педагогіка	15

Навчальні плани факультету, розподілені за роками від дати вступу студентів до університету, розміщуються на сайті. В довіднику для абітурієнта (Undergraduate Student Handbook) можна переглянути перелік навчальних предметів та вимоги щодо проходження тесту з них (кількість кре-

дитів) на конкретний навчальний рік. Для прикладу проаналізуємо програму спеціальності, вимоги для студентів щодо неї та перелік навчальних дисциплін за 2012–2013 навчальний рік. Отже, студентам потрібно завершити мінімум 118 кредитів, набравши їх з таких дисциплін:

I. Основний педагогічний компонент: (46 кредитів)

Практика викладання: 10 кредитів

Педагогіка: 18 кредитів

Обов'язкові дисципліни: 14 кредитів

Дисципліни за вибором: 4 кредити

II. Спеціалізація: (90 кредитів)

Предметні знання

Обов'язкові дисципліни: 30 кредитів

Дисципліни за вибором: 18 кредитів

Підвищення мовного рівня

Обов'язкові дисципліни: 9 кредитів

Дисципліни за вибором: 3 кредити

Методика викладання мови

Обов'язкові дисципліни: 24 кредити

Дисципліни за вибором: 4 кредити

Педагогічна практика 2 кредити

Всього: 118 кредитів

На додаток до вищезазначених основних кредитів, студенти повинні виконати такі вимоги університету: 2 кредити з фізичного виховання; 15 кредитів із загальної педагогіки; 6–9 кредитів з дисциплін факультету мовознавства. Обов'язковим є іспит з інформаційних технологій.

Таким чином, фактичні загальні вимоги програми становлять 135 кредитів. До предметних знань віднесені дисципліни, які поділяються на обов'язкові й факультативні.

Обов'язковими є такі: “Комунікація з англійської мови I”, “Вступ до лінгвістики англійської мови”, “Граматика англійської мови”, “Вступ до літератури”, “Вступ до всесвітньої літератури англійською мовою”, “Дитяча література”, “Від романтизму до модернізму”, “Англійська фонетика і фонологія”, “Англійська мова як друга іноземна”, “Лексикологія англійської мови”. На вивчення усіх обов'язкових дисциплін відводиться по 3 кредити.

До факультативних дисциплін належать: “Художня література двадцятого століття”, “Англійці світу та їхня культура”, “Соціолінгвістика: мова, культура і суспільство”, “Міжкультурна комунікація”, “Педагогічна граматика”, “Семантика і прагматика”, “Проблеми порівняльного літературознавства”, “Романтизм”, “Модернізм”, “Літературна стилістика”, “Основні концепти американської літератури”, “Основні концепти європейської літератури”, “Основні концепти світової літератури”, “Література і культура”, “Література і мистецтво”, “Література і релігія”, “Література і кіно”, “Гендер та література”, “Інша література англійською мовою”, “Творче письмо”, “Почерк життя між двома мовами”, “Читання і написання коротких

історій”, “Писання для інсценізації”, “Писання для екранізації”, “Література Гонконгу англійською мовою”, “Шекспір”, “Порівняльне мовознавство”, “Психолінгвістика”, “Дискурсивний аналіз”, “Історія англійської мови”, “Фонологія англійської мови”, “Дослідження граматики англійської мови для високого рівня”, “Основний(і) автор(и)”, “Особливі теми в літературі”, “Викладання і навчання англійської мови”, “Особливі теми в прикладній лінгвістиці”, “Проблеми сучасного мовознавства”, “Спілкування в класах другою іноземною мовою”, “Міжкультурні переходи: міжнародний досвід”. На вивчення усіх факультативних дисциплін також відводиться по 3 кредити.

Дисципліни з підвищення мовного рівня також розподіляються на обов’язкові предмети та факультативні. До обов’язкових належать: “Мовна поінформованість для вчителів 2: аудіювання та говоріння”, “Мовна поінформованість для вчителів 3: навчальне письмо”, “Мовна поінформованість для вчителів 4: читання і написання літературних текстів”. До факультативних віднесено: “Англійська мова через природу і навколишнє середовище”, “Англійська мова через новини”, “Англійська мова через кіно”, “Ефективна усна комунікація II”. Як і дисципліни попереднього циклу, так і дисципліни з підвищення мовного рівня пропонуються в обсязі 3 кредитів кожна.

Дисципліни з методики викладання мови розподіляються на обов’язкові, факультативні та педагогічний досвід.

До обов’язкових належать: “Теорія і методика викладання англійської мови”, “Методи викладання англійської мови I”, “Методи викладання англійської мови II”, “Методи викладання англійської мови III”, “Аналіз і оцінка мовлення”, “Плановий звіт з викладання англійської мови”, “Теорія і план навчальної програми викладання англійської мови”. Обсяг кожної із обов’язкових дисциплін становить 3 кредити.

До факультативних належать: “Розробка і адаптація матеріалів”, “Інформаційні і мультимедійні технології та викладання англійської мови”, “Сучасні питання у викладанні англійської мови”, “Викладання англійської мови через мову мистецтва”, “Вдосконалення видів діяльності для викладання англійської мови”, “Спеціальні теми у викладанні англійської мови”. Обсяг кожної із факультативних дисциплін становить 2 кредити.

До педагогічного досвіду (практика) належать модулі: “Педагогічний досвід I”, “Педагогічний досвід II”, кожний обсягом 1 кредит.

Позауніверситетський досвід є невід’ємною складовою навчальної програми бакалаврів з англійської мови. З першого року навчання здійснюється прикріплення студентів до шкіл, при цьому метою перших двох років є спостереження та експериментальне навчання протягом цих років, а протягом останніх двох років навчання студенти проходять педагогічну практику повного робочого дня. Викладаючи, вони мають можливість поєднати теорію і практику та отримати уявлення про професію вчителя на місці.

Висновки. Досвід професійної підготовки майбутніх філологів англійської мови в Китайському університеті Гонконгу (КНР) свідчить про ефективність організації їх навчання за системою “подвійного диплому”,

тобто одночасно за двома спеціальностями: філологічною та педагогічною. Отже, отримавши ступінь бакалавра, студенти стають фахівцями з англійської мови й педагогіки. На особливу увагу заслуговують зміст і організація практичного навчання: студенти перших двох років навчання проходять практику в школі, а третього й четвертого – викладацьку практику.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з вивченням змісту дисципліни “Англійська мова” в інших університетах КНР та детальнішого дослідження питання проведення практик.

Список використаної літератури

1. 4-year Curriculum (HKALE Entrants) [Електронний ресурс] // Сайт Китайського університету Гонконгу. – Режим доступу: <http://www.fed.cuhk.edu.hk/~ede4343/hkale/index.htm>.
2. Changes in Enrollment and Assignment Policies [Electronic resource]. – Mode of access: http://china.youth.cn/education/education/200604/t20060426_317537.htm.
3. Xu Z. & Wang L. Discourse analysis on hybrid learning and teaching and the changing roles of teachers and students in Hong Kong. In F. L. Wang, J. Fong & R.C. Kwan (Eds.), Handbook of research on hybrid learning models: Advanced tools, technologies, and applications – Hershey, New York: Information Science Reference. – 2010. – P. 284–298.

Стаття надійшла до редакції 20.08.2014.

Смолярчук Е. Ф. Особенности содержания подготовки филологов английского языка в китайском университете Гонконга (КНР)

В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки будущих филологов английского языка в Китайском университете Гонконга (КНР). Представлены требования к поступлению в университеты, содержание обучения и практической подготовки, распределение модулей по семестрам. Предложено использование опыта профессиональной подготовки филологов английского языка в Китайском университете Гонконга (КНР) с целью совершенствования обучения в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специализация, модуль, практика, филолог английского языка.

Smoliarchuk O. Features of Content of Training Philologists (English Language) at the Chinese University of Hong Kong (PRC)

The article describes the features of professional training of future English philologists at the Chinese University of Hong Kong. The requirements for admission to the universities, the content of teaching and practical training, the distribution of modules per semester are presented. The experience of professional training of bachelors with English language specialty at the Chinese University of Hong Kong shows the effectiveness of their training for the credit system and the potential implementation of a combination of two majors at the undergraduate. It is emphasized that special attention should be given to practical training (pedagogical experience 2 years at school and 2 years at the university). The use of the experience of training philologists of English at the Chinese University of Hong Kong with the aim of improving the training in higher educational institutions of Ukraine is proposed. The article indicates targets of four full undergraduate program and its features, provides a picture and a table of distribution of study subjects. Prospects for further research may be related to the study of certain subjects and content of practice.

Key words: professional training, specialization, module, practice, philologist of English.

СОЦІАЛЬНО-ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ АГРАРНИХ ВНЗ: АНАЛІЗ СТАНУ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Визначено роль соціально-гуманітарних дисциплін у професійній підготовці фахівця аграрного ВНЗ та сфери реалізації цієї підготовки в майбутній професійній діяльності. Розглянуто навички щодо вирішення проблем і завдань соціальної діяльності. Підкреслено, що вивчення соціально-гуманітарних дисциплін значно полегшить майбутнім аграріям входження до виробничого та соціального оточення. Окреслено проблеми при викладанні соціально-гуманітарних дисциплін в аграрних ВНЗ. Визначено основні компоненти соціально-гуманітарної підготовки майбутніх аграріїв.

Ключові слова: соціально-гуманітарні дисципліни, професійна підготовка, аграрій.

Проблема соціально-гуманітарної підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в сучасних умовах надзвичайно значуща, насамперед, у зв'язку із посиленням вимог до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце в житті, самовизначитися та реалізувати себе, а також у зв'язку з необхідністю визначення духовного потенціалу молодого покоління, цінності якого багато в чому є відображенням цінностей суспільства.

У Законі “Про освіту” зазначено, що метою освіти є “всебічний розвиток людини як ... найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів..., формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення... творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [1].

Історична зумовленість потреби суспільства в сільськогосподарських кадрах в Україні сформувала провідну тенденцією професійної підготовки. Тому питання якісної підготовки аграріїв для збереження й розвитку стратегічно важливої для держави галузі на сьогодні є актуальним.

Мета статті – розкрити стан і окреслити перспективи розвитку соціально-гуманітарної підготовки фахівців аграрних ВНЗ.

Проблеми аграрної освіти України досліджували науковці, які часто не відокремлювали розвиток освіти від розвитку сільськогосподарської праці загалом, оскільки Україна завжди, в усі історичні періоди була державою зі значним сільськогосподарським виробництвом. Така думка прослідковується в працях М. Аркаса, А. Жуковського, А. Лотоцького, Ю. Мицик, С. Плохій, Н. Полонської-Василенко, І. Стороженко, О. Субтельного. Проблеми формування професійної підготовки у вищій аграрній освіті вивчали Т. Іщенко, І. Зайцева, Н. Комарова, П. Лузан, Н. Матяш, Г. Манхеев, В. Мішкурова, П. Олійник, В. Салієнко, М. Хоменко.

Проте в цих працях не приділено уваги соціально-гуманітарній підготовці майбутніх аграріїв, яка, на наш погляд, є необхідною умовою формування фахівця найвищого гатунку.

Процес викладання соціально-гуманітарних дисциплін має низку суперечностей між: орієнтацією вищої школи на особистісно орієнтоване навчання й відсутністю підготовлених для його реалізації викладачів; особистісно орієнтованим підходом до вивчення соціально-гуманітарних дисциплін та діючою традиційною технологією підготовки фахівців аграрної галузі; гуманістичним характером сучасної професійної підготовки та суб'єкт-об'єктною формою відносин на рівні викладач-студент, наявним та необхідним рівнем підготовки до роботи в специфічних умовах, зумовлених різноманітними формами власності та знаннями нормативної й законодавчої бази в аграрній галузі.

Як вказують у своїх дослідженнях Н. Нерух та І. Сопівник, соціально-гуманітарні дисципліни узагальнюють звернення до: професійної компетентності сучасного спеціаліста; моральних якостей, активної громадянської позиції; вміння працювати в умовах ринкових відносин; працелюбності та господарності; вміння працювати у своїй професійній сфері так, щоб не завдавати шкоди навколишньому середовищу [2, с. 65].

Отже, крім суто професійних умінь та навичок, майбутнім фахівцям аграрної галузі необхідна масштабна соціально-гуманітарної підготовка, що включає: володіння знаннями щодо основ суспільного розвитку, критичне й професійне оцінювання історичних сучасних процесів та проблем загального життя країни, місця й ролі в ній своєї професійної діяльності; знання проблем і тенденцій світового розвитку. Крім того, це ще й володіння глибокими професійними знаннями та діловими якостями, екологічним мисленням і творчою роботою в умовах ринкової економіки, практичними навичками організаторської й управлінської діяльності, пов'язаної з виробництвом сільськогосподарської продукції.

Крім цього, майбутньому фахівцю аграрної галузі необхідні сформовані навички щодо вирішення проблем і завдань соціальної діяльності, а саме:

- оцінювання сучасних процесів та проблем у суспільно-політичному житті держави з погляду історичних подій і її геополітичного становища;
- засвоєння та реалізація наукових і культурних досягнень світової цивілізації з уважним становленням до різних культур, національних традицій, релігій, прав людини;
- формування стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, людського буття й духовної культури; політичної свідомості та політичної культури, а також політичної активності, інтуїції, творчої сміливості під час вирішення сучасних проблем;
- формування національного розуміння державності, свідомого дотримання прав, свобод і обов'язків людини та громадянина самостійної, незалежної України;
- володіння державною мовою, грамотне використання професійної лексики, практичних навичок ділового мовлення та здатність застосовувати знання іноземної мови у своїй професійній діяльності;

- здійснення соціологічних досліджень з метою покращення психологічного клімату в колективі;
- формування здорового способу життя, вдосконалення фізичних та психічних якостей;
- психологічна готовність до змін виду й характеру професійної діяльності, усвідомлення необхідності підвищення кваліфікації, здатність самостійно оволодівати додатковими знаннями, що стосуються професійної діяльності;
- цілісне уявлення про природні й суспільні явища, які необхідні для вирішення професійних завдань з урахуванням соціально-економічних та екологічних факторів;
- організація діяльності з охорони праці та безпеки життєдіяльності;
- знання з техніки пошуку роботи, стану й перспектив розвитку.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика дає чіткі уявлення про формування професійних якостей майбутнього фахівця аграрної галузі. Проте, звернення до особистісних якостей фахівця, здатного відтворювати виробничі функції з гуманної точки зору, що вимагається сучасними підходами в освіті, а також у виробничих процесах, практично відсутні. Тобто знання та вміння, передбачені блоком дисциплін соціально-гуманітарної підготовки навчального плану, не мають змістовного навантаження формування гуманістичних якостей у майбутнього фахівця. Більшою мірою йдеться про соціальні та виробничі функції. Зберігається технологічний підхід, який відповідає тільки за професійну підготовку. Гуманістичний підхід, що відповідає за входження фахівця до колективу, певного соціального оточення, за здійснення процесу впровадження одержаних знань у виробництво, за гуманне та ціннісне ставлення до інших людей, реалізовано на недостатньому рівні.

Вважаємо, що здійснення професійної діяльності в аграрному секторі без суттєвих знань методів, прийомів спілкування з оточенням, у контексті гуманістичних відносин, практично неможливо. Відповідно, вивчення соціально-гуманітарних дисциплін значно полегшить майбутнім аграріям входження до виробничого та соціального оточення.

Існує ряд необхідних компонентів соціально-гуманітарної підготовки випускника вищого аграрного навчального закладу, які б повною мірою відповідали сучасним вимогам гуманітаризації освітнього процесу, а саме: отримання знань та уявлень про сутність гуманізму, його прояви у професійній діяльності, збереження хліборобських традицій, історичних надбань; формування навичок міжособистісних відносин, уважного ставлення до різних культур, національних традицій, релігій, прав людини й формування стійких моральних норм у різних ситуаціях вибору; формування якостей і вмінь виявляти ініціативність, прагнення до самовдосконалення, самопізнання та самоосвіти; розвиток комунікативних навичок, володіння державною мовою, грамотне використання професійної лексики; розвиток практичних навичок ділового мовлення та здатності застосовувати одер-

жані знання у своїй професійній діяльності; формування організаційно-управлінських якостей, прагнення покращити наявні умови, стимулювати добрі стосунки та сумлінну працю, пропагувати здоровий спосіб життя власним прикладом; формування психологічної готовності до змін виду й характеру професійної діяльності, усвідомлення необхідності підвищення кваліфікації, здатність самостійно оволодівати додатковими знаннями, що стосуються професійної діяльності.

Зауважимо, що за умов трансформації українського суспільства особливої значущості набувають питання формування людиною нових життєвих стратегій, компетентності, посилення гнучкості та мобільності соціальної поведінки. Чим потужніший життєвий потенціал людини, тим легше їй здолати кризові ситуації, оволодіти конструктивно-перетворювальною позицією [3, с. 3–4]. Таким чином, постає питання про вивчення людини, культури, суспільства, буття, свідомості, політики, історії, тобто про якісну своєрідність поняття “соціально-гуманітарний”.

На сьогодні спостерігається тенденція зниження привабливості серед молоді сільськогосподарської праці загалом та аграрної освіти зокрема. З метою розв’язання проблеми закріплення сільської молоді й випускників вищих аграрних навчальних закладів в агропромисловому комплексі, очевидно, необхідно розробити та змоделювати образ “працівника сільського господарства”, фахівця, якого хотілося б побачити “на виході” системи освіти, і, відповідно, на цій основі визначити необхідні елементи освітньо-професійної програми, яку йому належить засвоїти. Перш за все, для цього необхідно: реформування змісту та структури аграрної освіти, перехід на інноваційні технології навчання; підвищення результативності профорієнтаційної роботи серед сільської молоді для залучення її на навчання до вищих навчальних закладів, насамперед аграрного профілю; професійне зростання та виховання сучасної управлінської еліти, здатної працювати в нових економічних умовах; в основу оцінювання роботи науково-педагогічних працівників аграрних вищих навчальних закладів слід покласти якість вищої освіти випускника. Більшість з цих питань вирішується при вивченні блоку соціально-гуманітарних дисциплін, що передбачений кожним навчальним планом аграрного ВНЗ [2].

Соціально-гуманітарне знання – це рефлексія про світ людини і про людину у світі. Сутність сучасного соціально-гуманітарного знання полягає в тому, що його основою є людина і як суб’єкт, і як об’єкт, і як самоціль. Це системне цілісне знання про людину, синергію процесу та результату її активності у світі, що вимагає змістовного полілогу навколо сукупного знання ядра – людини як цілісного та наскрізного об’єкта, який зберігає свою предметність знання. Призначення соціально-гуманітарного знання – в його мудромому синтезі: філософії, соціології, політології, культурології, історії тощо [4].

У науково-освітньому процесі пріоритетними стають питання моралі, духовності суспільства, гуманістичні цінності. Саме гуманізм стає вті-

ленням самосвідомості й духовності, що стверджуються у формі моральності та етики.

Таким чином, соціально-гуманітарні знання формують не просто культурну та освічену людину, вони є невід'ємною складовою професійної підготовки, оскільки сучасний фахівець, використовуючи всі можливості науково-технічного прогресу, інформаційно-комп'ютерне забезпечення, не працює суто з механізмами та обладнанням, проте реалізовує свої таланти, здібності, прагнення в соціальному оточенні, серед людей, суспільства з його історичним досвідом, традиціями, моральним укладом та етичними нормами, що втілюються у вчинках конкретних особистостей.

В агропромисловому секторі країни фахівець, не здатний використувати знання про людину в усіх багатовимірних аспектах, не зможе організувати виробничий процес, сформувати активну громадянську позицію, відповідальне ставлення до головного ресурсу сільськогосподарського виробництва – землі, природи, довкілля.

Соціально-гуманітарні дисципліни повною мірою здатні розкрити перед студентами як певні соціальні вимоги, так і гуманістичну спрямованість професійної підготовки, оскільки дають знання про соціальні процеси, що відбуваються в суспільстві, формуючи світоглядну позицію, стійкий інтерес до освітнього процесу в цілому, національну та громадянську позицію. Виконуючи роль консолідуючого компонента професійної підготовки, соціально-гуманітарні дисципліни є стрижневими в зростанні соціальної зрілості особистості. Соціально-гуманітарні знання формують доброзичливе, уважне, співчутливе та шанобливе ставлення до інших, відданість обраній професії, відповідальність за результати дій і вчинків, орієнтують на самореалізацію здібностей кожної людини, оскільки навчають здобувати знання й самовдосконалюватись протягом усього життя. Гуманітарно освічена людина є такою, що самовизначається в суспільстві за допомогою системотвірних знань про моральні та духовні цінності, різноманітні культурні практики, що виводять людину за межі конкретного предмета, забезпечують відкритість до пізнання й самопізнання власне особистості.

Навпаки, завдяки гуманітаризації в професійній освіті відбувається зміна від гностичного підходу, що формував знання шляхом їх репродукції, до діяльнісного підходу, а саме формування активної творчої пізнавальної позиції, інтерактивних умінь та навичок, мотивації саме до свідомого вибору професійної освіти через блок соціогуманітарної підготовки, що наскрізною програмою повинна проходити через фахові дисципліни.

Таким чином, соціально-гуманітарна підготовка у професійній аграрній освіті – якість, що базується не тільки на фундаменті розвинених власне професійних якостей, а й на знанні соціально-відтворювальної діяльності, культурі філософського, соціального, економічного мислення, тобто готовності й уміння реалізувати в професійній діяльності весь свій духовно-моральний потенціал як особистості.

Висновки. Отже, можемо визначити пріоритетні напрями, що забезпечать ефективність підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі в процесі вивчення соціально-гуманітарних дисциплін, а саме: особистісну орієнтацію вищої аграрної освіти; формування національних і загальнолюдських цінностей як невід'ємної частини професійної освіти; збереження й примноження національних освітніх традицій, що покликані виховувати громадянина держави Україна, гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та підвищенні загальноосвітнього й професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави; підпорядкованість законам ринкової економіки, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку. При цьому водночас необхідно враховувати не менш важливі чинники – соціальні, духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічних, політичних цінностей як складових матеріального виробництва; впровадження концепції гуманітарної освіти у вищих аграрних навчальних закладах [5, с. 109–116].

Ми визначаємо два аспекти підвищення якості професійної аграрної освіти в контексті її гуманізації та гуманітаризації:

1. Покращення якості соціально-гуманітарних дисциплін, подолання формальних підходів до їх викладення.

2. Збільшення в змісті соціально-гуманітарних дисциплін знань про гуманістичні принципи, професійні цінності, людину, людяність; визначення та виявлення гуманістичної професійної спрямованості в підготовці майбутнього аграрія.

Таким чином, соціально-гуманітарна підготовка, відповідно до її компонентів, покликана створювати всебічні умови для задоволення потреб людини в самовдосконаленні, постійному підвищенні рівня своїх знань і культури, визнаючи людину за вищу соціальну цінність.

Щодо перспектив подальших розвідок, то, на нашу думку, слід провести більш глибоке дослідження педагогічних і психологічних аспектів підготовки науково-педагогічних працівників, які в більшості своїй мають фахову сільськогосподарську освіту, ставлячись до педагогічної діяльності як до виробничої сфери. В організації навчально-виховного процесу в зв'язку з таким іноді однобоким розумінням освітньої діяльності виникають певні труднощі.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Харків, 2004. – Ч. 1. – С. 22–58.

2. Нерух Н. В. Формування гуманістичної спрямованості майбутніх агрономів в процесі вивчення соціогуманітарних дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Наталя Василівна Нерух. – Київ, 2009. – 296 с.

3. Освіта України : до II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: інформаційно-аналітичний огляд / під заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Нічлава, 2001. – 224 с.

4. Потелло Н. Я. Провідні ознаки гуманітаризації освіти в підготовці фахівця аграрного напрямку / Н. Я. Потелло, Н. В. Нерух // Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – № 2. – С. 96–99.

5. Про основні напрями реформування вищої освіти в Україні : Указ Президента України від 12.09.1995 р. № 832/95 // Законодавчі та нормативні акти про освіту в Україні ; М-во освіти України ; Ін-т змісту і методів навчання. – Київ, 1999. – С. 109–116.

Стаття надійшла до редакції 18.08.2014.

Щепова Д. Р. Социально-гуманитарная подготовка специалистов аграрных ВУЗов: анализ состояния и перспективы развития

Определена роль социально-гуманитарных дисциплин в профессиональной подготовке специалистов аграрных вузов и сфера реализации данной подготовки в будущей профессиональной деятельности. Рассмотрены навыки решения проблем и задач социальной действительности. Подчеркнуто, что изучение социально-гуманитарных дисциплин значительно облегчит будущим аграриям вхождение в производственное и социальное окружение. Указаны проблемы преподавания социально-гуманитарных дисциплин в аграрных вузах. Обозначены основные компоненты социально-гуманитарной подготовки будущих аграриев.

Ключевые слова: *социально-гуманитарные дисциплины, профессиональная подготовка, аграрий.*

Shchepova D. Social and Humanitarian Training of Specialists of Agrarian Institute of Higher Education: Analysis of Station and Aspects for Development

Determined role of social-humanitarian disciplines in professional training for specialists of agrarian institute of higher education and sphere of its realization in future profession. Examined attainment for solution problems and tasks of social reality. Underlined that learning of social and humanitarian disciplines facilitate joining for future agrarians in production and social surroundings. Delineated problems of teaching of social-humanitarian disciplines in agrarian institutes of higher education. Denoted the main components of social-humanitarian training of future agrarians. Examined the model of innovation education which oriented on dynamic changes and development of personality, like a base of social-humanitarian education in agrarian institute of higher education. The author deals with the main methods, forms and assignments of extracurricular work of students. The author viewed the main perspectives, which ensuring perfection of general professional training. The author singles out one of the main point of extracurricular work of students as forming of future agrarians' professional qualities and values. There pedagogical conditions are examined, in which can be actualized humanistic orientation of the students of agrarian specialties, and improved the model of educational and qualification characteristic of future agrarian. The author deals with the complex research of socio-humanitarian component in the professional education of specialists in higher agrarian institute. It's known, there are some problems in training of specialists at the agrarian institutes in the conditions of post-reforming development of agrarian sector of our state, so as the requirements to the modern management in agro-industrial complex have changed. As a result, the requirements to the vocational education have increased.

Key words: *social-humanitarian disciplines, social-humanitarian disciplines, agrarian.*

Наукове видання

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

ВИПУСК № 37 (90)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб
Технічні редактори: Н. А. Ананьїна, Ю. В. Волошина, О. В. Дрига

Підписано до друку 30.09.2014.
Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 35,51. Обл.-вид. арк. 35,95. Тираж 500 пр. Зам. № 06-14Ж.

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.