

КЛАСИЧНИЙ ПРИВАТНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

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

Збірник наукових праць

ВИПУСК № 42 (95)

Запоріжжя
Класичний приватний університет
2015

УДК 371.026.9
ББК 88.84.845я43
П 86

Збірник включено до переліку фахових видань
згідно з наказом Міністерства освіти і науки України
від 29 грудня 2014 р. № 1528

П 86 ***Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*** : зб. наук. пр. / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2015. – Вип. 42 (95). – 604 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, педагогіків-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 педагогічних наук, професор

О. І. Іваницький

доктор педагогічних наук, професор

І. М. Ляхова

доктор філософських наук, професор

Л. М. Сіднев

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

доктор психологічних наук, доцент

В. В. Зарицька

доктор педагогічних наук, доцент

Є. О. Захаріна

Члени іноземної редакційної колегії:

Н. Вишнякова (Республіка Польща)

М. Жумарова (Чеська Республіка)

І. Ковалчікова (Словацька Республіка)

Рекомендовано вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 6 від 25 лютого 2015 р.

© Класичний приватний університет, 2015

© Колектив авторів, 2015

До уваги авторів

- Збірник включено до переліку фахових видань з педагогіки згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 29 грудня 2014 р. № 1528.
- 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: 099 055 4278, 098 722 0539, Сущенко Лариса Олександрівна.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>С. О. ВАСИЛЬЄВА</i> ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ПОЧАТОК ЙОГО ЗАСНУВАННЯ	10
<i>К. О. ДЕРМЕЛЬОВА</i> ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ	17
<i>С. Е. ЛЯТУРИНСЬКА</i> МЕТОДИЧНА ТА ВИКЛАДАЦЬКА КАР'ЄРА Ч. В. ЕЛІОТА В КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ХІМІЯ”	22
<i>М. В. МАЗУРЕНКО</i> ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ НАРКОМОСУ УСРР У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В 1920-Х РР.	30
<i>Х. О. ОНАСЬКО</i> РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У МОДУЛЬНОМУ НАВЧАННІ (КІНЕЦЬ ХХ СТ.).....	38
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ	
<i>С. М. АМЕЛІНА, С. Е. ХАЛІЛОВА</i> РЕАЛІЗАЦІЯ АЛГОРИТМУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА.....	44
<i>О. І. БАБЕЛЬЧУК</i> СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРЖАВІ.....	51
<i>Б. І. БЕЗ'ЯЗИЧНИЙ</i> СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ДЕЯКІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ.....	58
<i>В. В. БЕНЕДЮК</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ.....	66
<i>С. А. БИКАСОВА</i> ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 20–90-Х РР. ХХ СТ.	74
<i>Л. Г. БУДАНОВА</i> МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ.....	81
<i>Т. А. ГЛОБА</i> НАСТІЛЬНИЙ ТЕНІС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ	87
<i>Т. В. ДНІПРОВСЬКА</i> КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОТРАНСПОРТУ	94
<i>С. М. ДУБОВИК</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....	102

<i>Н. С. ЖДАНОВА</i> МОДЕЛЬ ЦИКЛУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ	108
<i>А. Г. ЗАХАРІНА</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧІЙ СФЕРІ	116
<i>Є. А. ЗАХАРІНА</i> ТЕХНОЛОГІЇ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ	123
<i>Л. В. ЗДАНЕВИЧ</i> ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	129
<i>О. В. ЗОСИМЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ	136
<i>Н. Д. КАБУСЬ</i> АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП	144
<i>І. М. КОВАЛЬЧУК</i> МЕТОДИ Й ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	152
<i>Т. В. КРАШЕНІННІКОВА</i> СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ПРАВООХОРОНЦІВ.....	161
<i>Ю. П. КРАЩЕНКО</i> САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	168
<i>І. З. ЛЕЦЮК</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ	175
<i>А. В. МАКАРЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА АРТИСТИЗМ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ	184
<i>О. М. МЕЛЬНИК</i> КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ЕЛЕКТРОННИХ НОСІЯХ	192
<i>Н. С. МУШИНСЬКА</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ	200
<i>І. І. ОБЛЄС</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЛОСОФСЬКО-ГУМАНІТАРНОГО БЛОКУ.....	209

<i>Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК</i> ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАСТУПНОСТІ ЯК ОДНОГО З ПРОВІДНИХ ЧИННИКІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА	218
<i>О. Ю. ОСМОЛОВСЬКА</i> СИСТЕМА ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ	225
<i>Ю. О. ПИВОВАР</i> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ФРН ЩОДО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ	233
<i>М. Е. ПІСОЦЬКА</i> ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ	239
<i>І. Ф. ПОПОВИЧ</i> РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	247
<i>О. Л. ПРИТУЛА</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ТРАДИЦІЯХ ЗАПОРОЗЬКОГО КОЗАЦТВА	252
<i>О. Є. ПРОКОПЧЕНКО</i> МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО МОДЕЛІ RASCH-IRT	257
<i>О. С. ПРОЦЕНКО</i> КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	262
<i>Н. В. РУКОЛЯНСЬКА</i> ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ	268
<i>О. О. САМСОНОВА</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	276
<i>С. В. САПОЖНИКОВ</i> СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ	286
<i>І. Є. СЕМЕНЕНКО</i> АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БАЗОВИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ	298
<i>С. В. СИВАШ</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	306
<i>А. В. СИДОРУК</i> АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ	314
<i>В. М. СМОЛЯК</i> СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ	320

<i>О. Ф. СМОЛЯРЧУК</i> КУРС “МОВА І КОМУНІКАЦІЯ” ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОГРАМА У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ	329
<i>Л. О. СУЩЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	338
<i>Р. В. СУЩЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ – ОРГАНІЧНА КОНСТАНТА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ	345
<i>Р. О. ТАРАСЕНКО</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ШЛЯХИ, ЗАСОБИ, РЕЗУЛЬТАТИ.....	353
<i>О. Л. ТЕРЬОХІНА</i> ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- МАШИНОБУДІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ	362
<i>С. В. ТИХОМИРОВ</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ	369
<i>О. І. ТИЩЕНКО</i> ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ	374
<i>В. С. УЛЬЯНОВА</i> МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ	380
<i>В. В. УШМАРОВА</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	390
<i>О. А. ЧЕРНЄГА</i> ЗНАЧУЩІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ” ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ	398
<i>Ю. А. ЧЕЧУРА</i> ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	405
<i>І. В. ШАПОВАЛОВА</i> РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД.....	412
<i>С. В. ШЕВЧЕНКО</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВ.....	419
<i>Л. В. ЯНЧАРСЬКА</i> ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ КОЛЕКТИВНО-ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МИСЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ”	429

В. Я. ЯСТРЕБОВА
МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
ДИРЕКТОРА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ..... 437

О. М. ЯЦЕНКО
ВИКОРИСТАННЯ ДИСПЕРСІЙНОГО АНАЛІЗУ ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ
МІРИ ВПЛИВУ ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ 444

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

Л. С. БЕРЕЗОВА
ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ КЛАСИЧНИХ
ФРАНЦУЗЬКИХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ШКІЛ 451

О. А. ЖЕРНОВНИКОВА
СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ 458

М. Є. ІСАЄВА
УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ В ОСНОВНИХ СФЕРАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 467

В. М. КИРИЧЕНКО
ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ
КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ 475

А. І. ПАВЛЕНКО
ЄВРОПЕЙСЬКІ РАМКОВІ УСТАНОВКИ І КЛЮЧОВІ
КОМПЕТЕНЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПІДХОДИ
ТА ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ 481

С. О. ПАВЛОВА
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ
ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 487

Н. В. ПИЛИПЕНКО
ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ... 493

Ю. С. ПРИСЯЖНЮК
АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 499

ВИЩА ШКОЛА

О. Ю. АЖИППО
СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ
ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ 506

О. В. АРТЕМЕНКО
СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ
НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ..... 514

О. В. БАЖЕНОВ, О. І. ГВАЛТЮК
МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ВИХОВНИХ ПІДХОДІВ
ДО АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ СЕРЕДНЬОЇ АЗІЇ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ..... 522

А. О. ВОЛІК
ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ..... 530

<i>В. М. ГАРАСЮТА</i> НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У НІМЕЦЬКИХ ВНЗ	537
<i>Ю. О. ДЕМЧЕНКО</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВНЗ	544
<i>Г. І. ДЗЮБА</i> ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ БАКАЛАВРСЬКИХ ПРОГРАМ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЧЧИНІ	551
<i>ЛЯО ЦАЙЧЖИ, ЧЖОУ НАНЬ</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КНР	557
<i>Н. С. МОРГУНОВА</i> ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ SMART BOARD У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ	562
<i>О. М. ОВЧАРОВА</i> ОСНОВНІ ЕТАПИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ).....	569
<i>N. S. TIMCHENKO-MIKHAYLIDI, V. B. PUGACH, O. I. KARMANOVA</i> CORRELATION BETWEEN THE WCO PROFESSIONAL STANDARDS AND THE CURRICULUM OF VOCATIONAL TRAINING OF THE UKRAINIAN ACADEMY OF CUSTOMS	575
<i>П. Д. ЧЕРВОНИЙ</i> ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ КУРСОВИХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ	584
<i>Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН</i> РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ	590
<i>О. В. ЧОРНА</i> ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВНЗ НІМЕЧЧИНІ	596

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.4

С. О. ВАСИЛЬЄВА

ПРОФЕСІЙНИЙ СТАТУС ВИКЛАДАЧІВ ХАРКІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ НА ПОЧАТОК ЙОГО ЗАСНУВАННЯ

У статті проаналізовано заснування й розвиток Харківського університету. Встановлено, що створення університету є важливим чинником для розвитку професійного статусу вчителів, університет став підґрунтям, що об'єднало професорів-іноземців та місцевих, які підвищили рівень освіти на українських землях; університет готував учителів для загальноосвітніх закладів, сприяв розвитку науки. Наявність друкарні, підготовка й розробка методичної літератури, наукові товариства, проведення лекторіїв для батьків – все це розвивало професійні здібності викладачів, учителів, створювало позитивні умови для розвитку всіх ланок освіти.

Ключові слова: статус, професійний статус, університет, наукове товариство.

На межі тисячоліття дедалі очевиднішою є політична, соціально-економічна, психолого-педагогічна значущість повноцінної національної системи підготовки вчителів. Особливої ваги набувають питання підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, які мають високий як соціальний, так і професійний статус, що стає одним із чинників добробуту держави. Тому вважаємо, що вивчення історичного досвіду формування професійного статусу вчителів та впровадження найкращих модифікованих до сучасності чинників підвищення професійного статусу вчителів є актуальною проблемою для сьогодення.

Метою статті є вивчення та аналіз історичної спадщини заснування та розвитку Харківського університету з позиції формування професійного статусу перших викладачів першого університету на Харківщині.

Проблема формування соціально-професійного статусу вчителів у регіональних соціумах досліджена в працях Є. Дюндік, С. Железнякової, О. Лукші, А. Орлова, Г. Солодової, Н. Хрідіної та ін., однак проблема вивчення розвитку професійного статусу вчителів в історичному аспекті є недостатньо вивченою та потребує розробки.

Під професійним статусом учителя ми розуміємо становище, у якому перебуває вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти), що визначається результатом педагогічної діяльності вчителя та є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик: професійного володіння педагогічними знаннями, вміннями, здібностями, педагогічною технікою, які спрямовані на формування авторитету, поваги, престижу вчителя в суспільстві (колективі), а також залежать від прав, обов'язків і привілеїв, наданих йому державою [1].

Народ Слобідської України з повагою ставився до освіти, її пов'язували з духовенством і світським суспільством, тому заснували школи напів-

церковні, напівсвітські. Згодом з'явилися елементарні школи, які створили цілу мережу шкіл, та школи вищого типу, наприклад, школа в с. Нова Водолага та Харківський колегіум (1726 р). Харківський колегіум був закладом, який надавав освіту дітям усіх класів, саме в ньому здобували освіту майбутні домашні вчителі (мандрівні д'яки) та розносили освіту світом. Але в ці часи (XVIII ст.) не вистачало вчителів, навчальних закладів.

Отже, такі чинники, як повага суспільства до просвітництва, існування певної шкільної мережі, необхідність у навчальних закладах та освічених учителях, наявність людини, яка взялася за цю справу, стали позитивними передумовами для створення Харківського університету. Остаточною умовою, яка сприяла цій події, став намір імператора Олександра I в 1801 р. створити на Слобідській Україні дворянські військові училища. Імператор звернувся до дворян з проханням виділити кошти, на що дворянство дало згоду. Другою подією, яка також сприяла створенню закладу, стало підтвердження прав і привілеїв дворян Слобідської України (29 грудня 1801 р.). Цю подію дворяни забажали відзначити, вклавши гроші у велику справу, якою й стало створення університету у м. Харкові, який “був би утворений краще Московського і гідний називатися зосередженням освіти південної Росії” [3, с. 158]. В. Каразін зазначав, що Харків міг би стати для Росії тим, чим були Афіни для Греції [3, с. 159]. Аналізуючи літературні джерела [2; 3; 4; 5], зазначимо, що в ці часи Харків був глухим провінційним містом із забрудненими вулицями, тому інколи викладачі й студенти не мали змоги добратися до університету, через що відміняли заняття – так звані “брудні канікули”, про такі канікули вказано в протоколі від 24 березня 1811 р. [3; 5, с. 103]. За існування перших 7 років університету від антисанітарії, яка призвела до поширення хвороб, вмерло 6 професорів університету [5, с. 103]. Але це не завадило створити Харківський університет, який довгий час був єдиним науковим центром для Слобідської України, Новоросії та Малоросії, оскільки Київська академія в ці часи вже мала характер спеціального духовно-навчального закладу [3, с. 155].

На початку 1805 р. було сформовано викладацький склад: 9 професорів, 11 ад'юнктів, 1 лектор та 4 вчителі “приємних мистецтв” [3, с. 168]. Однією з проблем стала мова, оскільки викладання вели німецькою, французькою, латинською мовами, тому що більшість професорів були зарубіжними. Але студенти були не підготовленими до розуміння стількох мов. Виявилося, що студентів, які мали підготовку для слухання університетських лекцій, мало, тому виникла потреба в додатковій підготовці [3, с. 168]. Урочисте відкриття університету відбулося 17 січня 1805 р. [3, с. 169].

Згідно зі Статутом 1804 р., університет був закладом науковим і навчальним. До обов'язків професорів входило: “міркувати про твори, нові відкриття, досліди, спостереження і дослідження, складати при університеті навчальні товариства, читати лекції, керувати ад'юнктами, екзаменувати студентів, вести з ними бесіди”. До обов'язків університету входило: “цензура книг, спостереження за навчальною і навіть за господарською ча-

стиною у всіх навчальних закладах округу; управління власними справами, чинити суд над своїми членами та їхніми родинами включно” [3, с. 170].

Отже, саме заснування університету стало початком наукової діяльності через наукові товариства в Україні, що, у свою чергу, є важливою умовою формування професійного статусу вчителів. Слід зазначити, що саме розвиток наукової діяльності був найскладнішим для викладачів у ті часи. Оскільки університет лише розпочав свою діяльність, бібліотека та інші лабораторії були не до кінця обладнані, не вистачало науковців, що робило розвиток науки майже неможливим.

За професійним статусом викладачами університету, який готував у той час людей, що несли освіту в народ, на кінець 1805 р. було 10 ординарних професорів, 1 екстраординарний, 8 ад’юнктів [3, с. 170]. Підкреслимо, що підготовка власних професорських кадрів ішла настільки активно, що вже через десять років університет забезпечив себе власними педагогічними кадрами [4, с. 7].

З іноземних викладачів найбільше було німців, менше – французького та слов’янського походження. У перші роки з 29 іноземних професорів 18 німців, 7 – слов’ян, які мали західноєвропейську освіту, 4 французи [4, с. 1]. У загальній кількості, незважаючи на те, що вибір іноземних професорів був не завжди вдалим, але за науковою продуктивністю, особливо німці, мали вищий професійний рівень, ніж руські колеги. Отже, професійний рівень зарубіжних колег був вищий, ніж вітчизняних. Хоча більшість із приїжджих викладачів не змогли зробити кар’єри на батьківщині, тому переїхали до Харкова, але були й ті, що вже мали певне ім’я в науковому світі. Серед німців, що відрізнялись професіоналізмом і високим професійним статусом, були: Христофор Ромель, Іоганн-Баптист Шадь, Людвиг Кіндратович Якоб, Іван Іванович Гуть, Ферденант Іванович Гизет [4, с. 2]. Серед французьких викладачів відоме ім’я мав лише А. Дюгура. Ці вчені вже мали певну кількість наукових праць та були відомі в науковому світі, а отже, мали найвищий професійний статус. Серед слов’ян найбільш значущим був Стойкевич, але його наукові праці не відрізнялись оригінальністю, він був видатним лектором. Серед руських викладачів найпрофесійнішим статусом користувалися Ілля Федорович Тимковський, який закінчив Переяславську семінарію, Київську академію, Московський університет, але він не мав вченого ступеня, лише згодом здобув докторанство й писав наукові праці. Іван Степанович Рижський вчився в Псковській і Троїцькій семінаріях, викладав, учителював у кадетському корпусі, завдяки власним науковим працям з логіки та риторики став членом російської академії. Тимофій Федорович Осіповський закінчив Володимирську семінарію, Петербурзьку учительську гімназію, вчителював у Московському головному народному училищі, працював професором у Петербурзькому педагогічному інституті.

Для нашого дослідження важливо розглянути викладацький склад університету, оскільки професори входили до складу ради, що керувала всією освітою округу. Оскільки нижчі та середні навчальні заклади в адмі-

ністративному плані були пов'язані з університетом, де рада відігравала вирішальну роль, саме рада приймала рішення про прийняття на посаду чи звільнення з посади вчителів, слідкувала за організаційними навчальними й виховними процесами на всіх ланках освіти, через суд вирішували спірні питання, призначали покарання для вчителів тощо. Згідно зі Статутом 1804 р., до обов'язків університету входило відкриття нових навчальних закладів, здійснення нагляду за училищами, забезпечення їх посібниками, заміщення посадовців у навчальному відомстві [5, с. 105]. При університеті створено училищний комітет, який відповідав за діяльність училищ, щорічно призначали візитаторів, якими виступали професори, з метою перевірки діяльності училищ. Саме Харківський університет відповідав за освіту в 9 губерніях, забезпечив перехід на нову систему середніх і нижчих навчальних закладів в освіті, перетворення головних народних училищ на гімназії, малі й приходські училища. Професори забезпечували підручниками заклади освіти, які виготовляли в друкарні університету. Крім того, університет забезпечував вчительськими кадрами середні й нижчі заклади освіти.

Позитивним у діяльності університету є те, що він з перших днів піклувався про виховання власних професорів, з цією метою в університет залучали для викладання вчителів гімназій, особливу увагу приділяли підготовці власних професорів. У 1811 р. кількість власних професорів вже дорівнювала кількості іноземців. У 1812 р. у зв'язку з війною погіршилося ставлення до іноземців, а також фінансове становище чиновників, у тому числі й професорів, що призвело до втечі іноземних професорів із Харкова.

Після смерті першого ректора І. С. Рижського в 1811 р. престиж університету став знижуватись як у міністерства, так і в населення. Проте при університеті існував педагогічний інститут, навчання в університеті було безкоштовним. За 8 років існування університету (1805–1812 рр.) було подано до друку 103 твори [3, с. 176] та створено умови для розвитку професійного статусу вчителів. На 1812 р. бібліотека нараховувала 14,271 тис. видань, працювала друкарня. Усе це свідчить про розвиток освіти в Харкові і створення умов для розвитку професійного статусу вчителів і викладачів.

Про ставлення студентів до викладачів, їх здібностей та особистого професійного статусу можна судити, виходячи з аналізу професора Ромеля та студентів Селиванова й Розальона. Найвищий особистісний професійний статус із вчителів словесності мав І. С. Рижський. Відзначено, що він був “чудовою людиною, мав повагу серед студентів та товариства як професор, як людина, викладав він дуже добре” [4, с. 8]. Осиповський відрізнявся працелюбством і точними знаннями. Васильєв мав великі природні здібності й широкий світогляд, гострий розум, але був досить легковажним. Математик Павловський мав славу гарного оратора, говорив продуманими фразами, гарно декламував, читав з кафедри, був примірним педантом, мав різнобічні знання, знав мови, міг спантеличувати студентів. Тимковський говорив красномовні фрази, що інколи мали туманне значення. Шумянський – декан медичного факультету – любив жартувати, одного разу прочитав цілу лек-

цію в гумористичному стилі з курсу дієтики [5, с. 9]. Шейкард відрізнявся даром захопливої розповіді, Афанасій Іванович Стайкович – чіткою логічною побудовою лекцій. З повагою за працелюбство ставились до Гизе, який умів зацікавити студентів самостійною роботою. Професор грецької й французької мов відрізнявся красномовством, на відміну від практика лікаря Дрейсига. Агроном Нельхен, за походженням німець, не знайомий з особливостями ґрунту України, тож викликав сміх студентів, сказавши про необхідність гноювати ґрунт навозом [4, с. 10]. Втім, про Шаде та Якобе ні Ромель, ні студенти не залишили жодних спогадів та описів їх діяльності.

Отже, цінувались особистісні якості, знання й педагогічні вміння в той час. Таким чином, ми можемо говорити про високий професійний статус викладачів університету.

Незважаючи на те, що в університеті існували наукові товариства, наукова діяльність була слабо розвинута. Більшість викладачів не були дослідниками, вони більше сприяли популяризації наукових знань у суспільстві. Це зумовлено такими причинами: вітчизняні викладачі не були готові до здійснення самостійних наукових пошуків; у ті часи суспільство висувало до викладачів інші вимоги, насамперед, володіння ораторським мистецтвом, причому “часто формі віддавали перевагу перед змістом” [4, с. 11]. Викладачі чимало уваги приділяли створенню різноманітних посібників для учнів за їх відсутності в середніх та нижчих закладах освіти.

Говорячи про наукову діяльність в університеті, слід наголосити на обов’язковому написанні дисертацій для здобуття наукового ступеня (кандидата, магістра та доктора). Магістерські й докторські іспити складали в присутності двох членів ради, аспіранти – перед комісією з деканів та двох професорів. Після іспитів читали пробні лекції. Слід відзначити, що бажаних здобути ступінь доктора чи магістра було багато, але не завдяки бажанню розвивати науки, а заради можливості отримати чин титулярного радника й колезького асесора. Бажання отримання чину й небажання займатися науковою діяльністю стало наслідком деморалізації професорів, за дипломи стали давати хабарі [4, с. 13].

У Харківському університеті особливої значущості набули академічні промови, яких за 10 років було проведено близько 40 актів. Вони користувались успіхом у суспільстві, а гарні оратори набули великої популярності.

Виходячи з аналізу [4], педагогічний інститут при університеті почав свою діяльність з 1811 р., хоча вже в Статуті 1804 р. планувалося його існування. Він готував учителів для гімназій, але цей інститут “не процвітав” [4, с. 16].

З 1812 р. засновано наукове товариство, яке також було заплановано ще в Статуті 1804 р. У цьому ж році за участю університету починають видавати першу Харківську газету “Еженедельник”. Усі ці заходи сприяли зв’язку університету та суспільства.

Проходили повний курс навчання не всі, значна частина студентів, не закінчивши, йшла працювати вчителями повітових училищ, а ті, хто закінчив повний курс, працювали в гімназіях [5, с. 21].

Педагогічним колективом університету з 1808 по 1812 р. було випущено 37 кандидатів. На початок XIX ст. бути професором було дуже престижно, але чинами не балували професорів, відомо, що ректори університету не мали чину більше за стацького радника і кавалера Анни 2-го ступеня.

Внутрішня автономія ВНЗ надавала професорам привілейований соціальний статус, який підкріплювався й вигідним економічним становищем. Оклад ординаторського професора становив 2000 р. ас. на рік, ад'юнкта 800 р. ас. Нараховували пенсії, що також цінувалося в суспільстві. До того ж, професори мали додаткову платню за виконання різних посад при університеті, а також мали винагороди за відрядження. Крім того, професори давали приватні уроки, отримували додаткові кошти за утримання пансіонерів. Значущим було й звільнення будинків професорів від воєнного постюю. Такий високий економічний статус професори мали до 1810 р., коли у зв'язку з політичними обставинами економічне становище професорів погіршилось [5, с. 93–94]. Саме в ці роки процвітали хабарі й торгівля дипломами.

Скарги та доноси існували й у колективі викладачів Харківського університету.

Висновки. Таким чином, така подія, як створення університету, є важливим чинником для розвитку професійного статусу вчителів, університет став осередком, який об'єднав професорів іноземців і місцевих професорів, які підвищували рівень один одного; університет готував учителів для загальноосвітніх закладів, які навчались у професіоналів; сприяв розвитку науки, а наявність друкарні, підготовка й розробка методичної літератури, наукові товариства, проведення лекторіїв для батьків – все це розвивало професійні здібності викладачів, вчителів, створювало позитивні умови для розвитку всіх ланок освіти. Про високий професійний статус викладачів свідчать досягнуті в короткий термін результати діяльності університету, а саме: розробка великої кількості підручників для закладів освіти, підготовка власного професорсько-викладацького складу, який став гідно продовжувати й розвивати науку в Україні після від'їзду зарубіжних професорів, випуск першої Харківської газети, проведення просвітницької роботи з населенням. Часи із заснування університету й до 1810 р. були найсприятливішими для працівників університету та передбачали високий соціальний, економічний та професійний їх статус.

Список використаної літератури

1. Васильєва С. А. Сущность понятия “профессиональный статус учителя” / С. А. Васильєва, Е. В. Попова // Материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль ; Москва, 2013. – Ч. 1. – 756 с.
2. Вишне夫斯基 Д. Из быта студентов старой Киеской Академии / Д. Вишне夫斯基 // Ежемесячный исторический журнал. – 1896. – Сентябрь. – Т. LII. – С. 32–57.
3. Харьковский университет в первые годы своего существования // Ежемесячный исторический журнал. – 1899. – Май. – С. 155–180.
4. Харьковский университет в первые годы своего существования. Ежемесячный исторический журнал. – 1899. – Июль. – Т. LXVI. – С. 1–23.
5. Харьковский университет в первые годы своего существования. Ежемесячный исторический журнал. – 1899. – Октябрь. – Т. LXVII. – С. 93–106.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2015.

Васильева С. О. Профессиональный статус преподавателей Харьковского университета на начало его основания

В статье проанализировано основание и развитие Харьковского университета. Создание университета является важным фактором в развитии профессионального статуса учителей, университет стал основой, которая объединила профессорско-иностранцев и украинцев, которые поднимали уровень образования на украинских землях; университет готовил учителей для общеобразовательных учреждений, способствовал развитию науки. Наличие типографии, подготовка и разработка методической литературы, научные общества, проведение лекториев для родителей – все это повышало профессиональный статус преподавателей, создавало положительные условия для развития всех звеньев образования.

Ключевые слова: статус, профессиональный статус, университет, научное общество.

Vasilyeva S. Professional Status Teacher of Kharkov University at the Beginning of its Foundation

At the turn of the Millennium, the increasingly obvious political, socio-economic, psychological and pedagogical value of a full national system of teacher training. Special respect issues of training highly qualified teaching staff with high social and professional status, which becomes one of the welfare state. Therefore, we believe, the study of the historical experience of the professional status of teachers and the implementation of the best modified drivers to enhance the professional status of teachers is a problem for the present.

The article analyses the basis and development of Kharkov University. Found that the establishment of the University is an important factor in the development of the professional status of teachers, the University became the Foundation which brings together professors of foreigners and Ukrainians, who raised the level of each other; the University was preparing teachers for secondary schools, future teachers who were trained by professionals; contributed to the development of science, about that illustrated typography, preparation and development of literature-based scientific society, holding lectures for people, all this has progressed has created and developed the professional status of teachers, created positive conditions for development of all levels of education.

On the professional status of teachers demonstrated achievements in a short time the results of the activities of the University, namely: the development of a large number of textbooks for schools, training of its own staff, which is worthy continued on and develop science in Ukraine after the departure of foreign professors. It decided all matters of university education in the region, followed the activities of educational institutions. With the Foundation of the University and to the year 1810, was the most favourable for employees of the University they had the higher social and economic status and actively creating professional status.

Key words: status, professional status, University, scientific society.

ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто соціальне виховання як наукову категорію, підходи до визначення, сутнісних характеристик, змістового наповнення, процесуальних компонентів його в історії української педагогіки. Проаналізовано підходи відомих авторів до соціального виховання в різні періоди розвитку українського суспільства.

Ключові слова: виховання, соціалізація, суспільство, дитина, підходи.

Актуалізація проблематики соціального виховання в різних його аспектах сьогодні є незаперечною. Українське суспільство як ніколи потребує реалізації кращих соціальних орієнтирів: моральність, чесність, відповідальність, толерантність. Це та основа, яка забезпечує стабільність суспільних відносин, формування здорового громадянського суспільства. Саме тому соціально-виховна робота все частіше розглядається як сукупність різноманітних форм, засобів і методів виховного впливу на дітей. За таких умов постає потреба в ґрунтовному вивченні історичного досвіду в зазначеній галузі.

Протягом останніх років актуалізувалося питання визначення сутнісних характеристик соціального виховання, його змістового складника, технологій соціально-педагогічної роботи. Дослідженню питань соціального виховання підростаючого покоління присвячені праці сучасних учених В. Бочарової, Л. Бурняшевої, М. Гур'янової, І. Дементьєвої, Р. Лоскутової, А. Мудрика, В. Нікітіна, Л. Олиференко, Н. Петрової, М. Плоткіна, Н. Таланчука, А. Фатова, Ю. Федорова, Н. Шibaєвої та ін. Учені намагаються врахувати увесь спектр соціальних інститутів, які беруть участь у процесі соціального виховання дитини. Втім, на сучасному етапі постає нагальна потреба зробити цілісний історичний аналіз підходів до соціального виховання учнівської молоді.

Мета статті полягає в узагальненні підходів щодо визначення становлення та розвитку соціального виховання як наукової категорії.

Педагогіку до середини ХІХ ст. розглядали як науку про виховання. Проте уявлення про нього змінювалося відповідно до економіко-політичного й культурного розвитку суспільств, визначалося цілями, завданнями й засобами педагогічної діяльності.

Перший період в історії розвитку соціального виховання розпочався ще в епоху існування первісних суспільств, що пояснюється наявністю вже на ранніх етапах людської історії проблем соціалізації, а, отже, і необхідності їх вирішення. З середини і другої половини І тис. до н. е. з'являються імена творців соціально-педагогічних ідей.

Неоціненний внесок у розвиток соціально-педагогічної думки зробили античні філософи. Зокрема, Сократ (469–399 рр. до н. е.) висунув відо-

му тезу: “Пізнай самого себе”, стверджуючи при цьому, що пізнання може знищити в людині все зле й повернути людську природу в початковий стан добра. Демокрит (460–370 рр. до н.е.) у своєму вченні обґрунтовував тезу про необхідність співвіднесення природи людини й виховання. Таким чином, він одним з перших сформулював принцип природовідповідності. Крім того, на його думку, починати виховувати дитину слід було з малих років, враховуючи при цьому середовище виховання, що мало спиратися на приклад дорослих, авторитет сім’ї та батьків, залучення дітей до праці. Аристотель (384–322 рр. до н.е.) – автор ідеї про соціально-виховні обов’язки держави; Конфуцій (551–479 рр. до н.е.) – про турботу старшого покоління про молодше і відповідної реакції останнього [3].

У XVI–XIX ст. філософи й педагоги (І. Песталоцці, І. Герbart, А. Дистервег та ін.) активно розробляли соціальні аспекти виховання. Німецький учений Адольф Дистервег (1790–1866) висунув ідею культуровідповідності: “у вихованні необхідно брати до уваги умови місця і часу, в яких народилася людина і належить їй жити; тобто на процес виховання впливає вся сучасна культура в широкому сенсі слова, особливо культура країни, яка є батьківщиною учня”. У 1850 р. у своїй роботі “Керівництво для німецьких вчителів” А. Дистервег уперше в історії застосував поняття “соціальна педагогіка”, проте до повного розуміння соціальної сутності виховання він не дійшов [3].

Наприкінці XIX – початку XX ст. практика соціального виховання ґрунтувалася на різних концепціях – від перебудови школи в міні-державу до створення специфічного педагогічного простору поза школою та сім’єю. Соціальне виховання вчені трактували як складову загальної педагогіки. Першим ученим, хто спробував визначити поняття “соціальне виховання”, був німецький учений, філософ П. Наторп, на думку якого, кожне виховання є соціальним, оскільки воно не може бути асоціальним [5].

Про соціальне виховання та його вплив на навчально-виховний процес у школі писали свого часу Ф. Достоєвський, Л. Толстой, К. Ушинський, Н. Федоров.

Учені-дослідники й педагоги-практики, професійно сформовані під впливом ідей прогресивної педагогічної думки XIX ст., відстоювали інтереси дитини (“гуманістична” наукова школа: П. Блонський, М. Йорданський, А. Макаренко, С. Шацький та ін.). Низка педагогів (А. Калашников, М. Крупенина, Н. Крупська, В. Шульгін та ін.) у питаннях соціального виховання виходили з інтересів суспільства (“соціологізаторська” наукова школа). Це явище викликало в учених-педагогів численні дискусії: що є предметом педагогічної науки? яким повинен бути взаємозв’язок між суспільством і школою? яка роль школи у вихованні підростаючого покоління? чи може школа вплинути на соціальне середовище? тощо. Саме в ці роки міцно затвердився термін “соціальне виховання”. У перші роки радянської влади проблема соціального виховання була однією з провідних у педагогіці. Це зумовлено принаймні двома факторами: важким соціальним становищем дітей (сирітство, безпритульність тощо) й активними пошуками педагогічної науки.

Радянський учений-педагог М. Йорданський 1923 р. опублікував книгу “Основи і практика соціального виховання”, в якій виділив чотири підходи до сутності соціального виховання: перший підхід – уся система виховання з усіма його сторонами (навчальні заняття, їх обстановка, організація дітей, спостереження за їхнім здоров’ям, особистість учителя тощо); другий – виховання як суспільне явище, що спирається в організаційному аспекті на суспільні форми життя; третій – виховання соціальних інстинктів, навичок, імітація соціального життя в навчальних заняттях дітей і в організації їхнього життя на основі самоврядування; четвертий підхід – пов’язаний із соціальною педагогікою як науковою і практичною дисципліною [4].

На думку М. Галагузової, на зміну соціальному вихованню прийшов термін “комуністичне виховання”. У цей період закріпилося тлумачення поняття “виховання” в широкому й вузькому значенні слова. У першому випадку виховання включало в себе освіту й навчання та охоплювало роботу всіх соціальних інститутів виховання. Друге тлумачення було пов’язане з вихованням у дітей світогляду, моральних рис, усебічного гармонійного розвитку особистості [4].

Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. вчені О. Газман, Л. Бондаревська, Л. Новікова та інші привносять нові смисли в розуміння виховання. З’являється нове поняття – “гуманістичне виховання”. У цьому сенсі виховання – це співпраця поколінь, спільне вироблення цінностей, норм, завдань соціальної діяльності, духовна творчість старшого й молодшого покоління, продуктом якої є життєва позиція. За такого підходу процес виховання починається зі спільного вироблення цілей, актуалізації ідеалів, осмислення способів самовизначення в життєвій практиці.

Відродження інтересу до феномена соціального виховання в педагогічній науці в 70–90-х рр. ХХ ст. пов’язано з актуалізацією проблем соціалізації та соціальної адаптації (Б. Алмазов, В. Бочарова, А. Мудрик, В. Семенов та ін.), етнопедагогіки (Д. Абдуразакова, Г. Волков), теорії виховних систем (В. Караковський, Л. Новікова, Н. Селіванова та ін.), розвитку соціально-педагогічних функцій школи (В. М’ясников). У цей час з’явилися дослідження структури середовища, управління процесом взаємодії дітей з середовищем, інтеграції та педагогізації виховного потенціалу середовища (Ю. Бродський, А. Куракін, В. Семенов). Поряд з дослідженнями загального характеру стали накопичуватися знання про конкретні складники соціального виховання (роботи В. Бочарової, А. Мудрика, М. Плоткіна та ін.).

Виховання в сучасних наукових дослідженнях розглядається як цілеспрямований процес, що забезпечує процес розвитку й саморозвитку особистості. Сучасна педагогіка повинна виходити з положення про необхідність розвитку в дітей якостей, які допомагають їм реалізувати себе як неповторну особистість, зі своїми індивідуальними способами соціальної самореалізації. Соціальне виховання спрямоване, насамперед, на успішну соціалізацію особистості, де розкриття індивідуальних можливостей необхідно для найбільш повної реалізації себе в суспільстві.

М. Галагузова зазначає, що соціальне виховання – цілеспрямований процес формування соціально значущих якостей особистості дитини, необхідних їй для успішної соціалізації. Специфіка соціального виховання порівняно з вихованням загалом полягає у змістовому наповненні слова “соціальне” [4].

У психологічному плані соціальне виховання являє собою процес взаємодії вихователя і вихованця (у тому числі соціальних інститутів та індивіда), у результаті чого відбувається усвідомлення індивідом і корегування значущих для нього цінностей, потреб, мотивів, норм, звичок поведінки, розвиток суспільно значущих якостей особистості. Соціальне виховання тісно пов’язане з навчанням, загальною і професійною освітою, психологічною підготовкою особистості, самоосвітою та самовихованням. Ефективність соціального виховання залежить від рівня взаємодії різноманітних соціальних інститутів, насамперед від взаємодії сім’ї, освітньо-виховних установ і соціальних служб.

Висновки. Таким чином, проблема впливу соціального середовища на особистість дитини завжди була актуальним і важливим об’єктом досліджень. Соціальне виховання в різні часи розглядали як процес і результат взаємодії особистості й соціального середовища. Воно нерозривно пов’язане із засвоєнням, відтворенням і розвитком особистістю соціального досвіду того суспільства, в якому вона живе. Наша стаття не вичерпує усієї глибини проблематики. Детального вивчення потребує й зарубіжний досвід соціального виховання, що становить перспективний напрям у наших наукових пошуках.

Список використаної літератури

1. Василькова Ю. В. Социальная педагогика : курс лекций : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Ю. В. Василькова, Т. А. Василькова. – 2-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 2000. – 440 с.
2. Калуга Т. О. Поняття “соціальне виховання” в понятійно-термінологічній системі вітчизняної педагогіки 20-х років ХХ століття / Т. О. Калуга // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 5 (216). – С. 125–131.
3. Левківський М. В. Історія педагогіки : підручник / М. В. Левківський. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003. – 360 с.
4. Социальная педагогика : курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
5. Социальная педагогика: предмет, цель, функции, задачи: Исторический аспект вопроса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://extusur.net/content/5_socpedagog/1_1.html.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2015.

Дермелёва Е. О. Подходы к социальному воспитанию ученической молодежи: исторический аспект

В статье речь идет о социальном воспитании как научной категории, рассматриваются подходы к определению сущностных характеристик, содержательного наполнения, процессуальных компонентов его в истории отечественной педагогики. Проанализированы подходы известных авторов к социальному воспитанию в разные периоды развития украинского общества.

Ключевые слова: *воспитание, социализация, общество, ребенок, подходы.*

Dermelyova K. Approach to Social Education of Youth: Historical Analysis

The article deals with social education as a scientific category, we prove that the problem of interest in social education students in various aspects of it nowadays is hardly accidental. The way content will be the implementation of social education, depends largely on the success of educational work with the next generation and, ultimately, moral purity and stability of social relations. Do not forget that the social and educational activities now increasingly seen as a collection of a variety of forms, means and methods of educational influence on children and organize their interaction, which on the one hand, affect the functioning of social mechanisms, and the second – depending on the state of society in a given period.

The problem of the influence of social environment on the child's personality has always been in the focus of research psychologists and social workers. Modern scientists are trying to take into account the full range of social institutions that participate in the social education of the younger generation (family, school, after-school education and educational institutions, media, etc.). The process and result of interaction between the individual and the social environment is considered in the process of digestion, reproduction and development of individual social experience of the society to which the person belongs.

Key words: education, socialization, society, child approaches.

УДК 37.091.4 Еліот Ч.В.:54(045)

С. Е. ЛЯТУРИНСЬКА

МЕТОДИЧНА ТА ВИКЛАДАЦЬКА КАР'ЄРА Ч. В. ЕЛІОТА В КОНТЕКСТІ ПОБУДОВИ ІННОВАЦІЙНОЇ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ДИСЦИПЛІНИ “ХІМІЯ”

У статті досліджено методичний і викладацький шлях становлення Ч. В. Еліота – хіміка. Зазначено, що саме він просував та популяризував інноваційну модель навчання – лабораторну. Проаналізовано його передові підручники з хімії для студентів вищих навчальних закладів США, написані з метою надання студентам можливості розвивати практичні навички та вміння з навчальної дисципліни “Хімія”.

Ключові слова: педагог, інноваційна модель навчання, лабораторний метод, хімія.

Незважаючи на свою вагому роль в американській історії та науці, постать Чарльза Вільяма Еліота, відомого 22 президента Гарварду, належить до числа таких, що на теренах пострадянського простору зовсім не досліджувалась, але діяння якої широко відомі та змінили хід американської освітньої історії. Крім того, в українських і радянських словниках [1; 2] про нього згадують як про видатного освітянина, відомого своїми організаційними новаціями, а саме запровадженням елективного методу навчання. Щодо інноваційних педагогічних концептів Ч. В. Еліота у вищій освіті США, то матеріал зовсім не розкрито для ознайомлення українськими спеціалістами у сфері вищої педагогічної освіти. Саме тому ми спробуємо проаналізувати цей матеріал, що дасть змогу отримати більш повну й об'єктивну оцінку саме педагогічної спадщини цього непересічного науковця.

Мета статті – проаналізувати викладацьку й методичну реалізацію педагогічних концептів Ч. В. Еліота на прикладі навчальної дисципліни “Хімія”.

Чарльз Вільям Еліот – заслужений президент Гарвардського університету, розпочав свою видатну кар'єру як дослідник та викладач хімії. Звернення до історичних документів біографа Едварда Коттона у 1849 р. свідчить, що Еліот став першим студентом приватної хімічної лабораторії видатного хіміка Джосая Кука [4, с. 46]. В ті часи Д. Кук проводив навчання на відміну від усталених традицій у 2 етапи: 1) підготовка теоретичної бази знань; 2) практична частина – проведення експериментів. При цьому професор Кук, не маючи змоги довести необхідність другого етапу керівним органам університету для забезпечення фінансування, мав за свій рахунок забезпечувати витратні матеріали, необхідні для проведення хімічних експериментів, що свідчить про вдале занурення Ч. Еліота до креативного наукового середовища від початку своєї кар'єри. Відсутність далекоглядності й підтримки органів управління університету на той час дратувала як самого професора Кука, так і його вірного учня – Ч. В. Еліота. За допомогою майбутнього президента вчені спорудили щось на кшталт хімічної лабораторії у підвалі університету, де й утілювали у життя хімічні експерименти. Сам Чарльз писав про ці події у

1894 р.: “Я був першим студентом, якого Кук прийняв до маленької лабораторії у підвалі університету. Саме в ній розпочалося поступове зростання у майбутньому двох потужних кафедр: хімічної та мінералогічної. Якість викладання на цих кафедрах слід характеризувати як елементарну, а всі недоліки, які супроводжували таке викладання, мали своє коріння в низькій можливості забезпечити лабораторну практику багатьом студентам, окрім “обраних” [16, с. 636]. Таким чином, важливість практичного втілення теоретичних знань була усвідомлена Еліотом на початку професійної кар’єри, але не була прийнятною для тодішніх авторитетів університету. Домінувала класична система навчання, коли головним методом було “зазубрювання” необхідного матеріалу, а розвиток самостійності мислення через практичну складову залишався поза межами педагогічного процесу.

Сумлінність і організаційно-педагогічну креативність Еліота-хіміка в опануванні хімічної науки засвідчує і відомий дослідник та письменник Е. Коттон: “Навіть під час літніх канікул Еліот супроводжував професора Кука на різні рудники та заводи з виплавки металу. Вчитель і студент дослідили широку територію, подорожуючи через Нову Англію та Нью-Йорк, Нову Шотландію, Нью-Брансуїк, Нью-Джерсі та Пенсильванію. Вони відвідували гірничу промисловість, ливарні заводи та топки, адже кінцевою метою була необхідність доповнити знання отримані з книг з гірництва, металургії та мінералогії практичними навичками” [4, с. 46]. Цей приклад наочно демонструє розуміння Ч. В. Еліотом зв’язку між освітою і виробництвом, адже він не нехтував жодною можливістю розширити та покращити рівень своїх практичних знань в обраній галузі навчання.

Проаналізувавши щорічні звіти президентів Гарварду до 1853 р., відзначено зміну настроїв щодо практичного курсу з хімії з негативного на позитивний і встановлено, що у 1853 р. практичної хімії вже навчалися всі 4 класи університету.

У цьому році Еліот закінчив університет і продовжив сумлінно вивчати хімію поряд з іншими предметами, а у 1856 р. він отримав ступінь магістра. Важливо наголосити, що його призначили асистентом з хімії одразу після здобуття ступеня. Він розпочав свою кар’єру хіміка-викладача, прочитавши першу половину курсу лекцій з хімії у Медичній школі, викладаючи хімію студентам університету й маленьким елективним класам. У січні 1861 р. Гарвардська Корпорація за сумлінні старання Еліота в науково-викладацькій сфері проголосувала за те, щоб Ч. В. Еліота підвищили, тож він став головною хімічної лабораторії Наукової школи Лоуренса. Це було дуже серйозним призначенням для такої молодого людини, але прагнення розвиватися та вдосконалюватися дало змогу його роботі в цій школі проходити з переконливим успіхом, що підтверджують свідчення Л. Ньюелла з Бостонського університету [16, с. 636].

У світлі таких подій, Ч. В. Еліот не відмовився від дослідницької складової своєї праці на користь повного присвячення себе викладацькій діяльності. Це підтверджують численні наукові статті, які він писав у спів-

авторстві із Френком Сторером, аналітичним хіміком-консультантом у Бостоні. Всі вони були зі сфери аналітичної хімії та з'явилися між 1860–1863 рр. Одним із визначних досліджень була робота на тему: “Домішки комерційного цинку зі спеціальними посиланнями на нерозчинний осад у розбавленій кислоті, сірці та миш'яку” [9]. За відгуками спеціаліста цієї галузі Л. Ньюела на дослідження Ч. В. Еліота [16, с. 636], ця робота стала моделлю щодо процедури та стилю дослідження наукової проблеми, а саме: проблема викладена стисло; посилання на літературу процитовані адекватно; аналітичні процеси описані точно та мають доповнення таблицями з результатами; гіпотези по експериментальним доказам опрацьовані; зроблений ретельний огляд робіт попередніх дослідників з цього питання. Серед інших відомих досліджень можна назвати такі: “Кількість свинця у срібних монетах” [10]; “Складність усунення останніх слідів вуглекислого кисню з великих мас повітря” [8]; “Про хромат хрому та аналогічні хромати” [11].

Важливо наголосити на тому, що Еліот залишався в науковій школі Лоуренса майже 2 роки, але у 1863 р., не отримавши посади Румфордського професорства, на яку претендував, без вагання залишив своє місце в Гарварді. Тепер перед ним відкривалися нові можливості, і він вирішив присвятити себе розширенню та поглибленню своїх знань у хімічній та освітній сферах, тож Еліот відправився до Європи [16]. Як зазначають його біографи, цей досвід допоміг йому поглибити свої знання не тільки з передових методів викладання й навчання в хімії, а й опанувати передові знання з управління університетом і з організації професійно-технічних училищ у різних країнах Європи.

Гарна репутація та постійна жага до саморозвитку не залишили надовго майбутнього освітнього лідера Гарварду без роботи, й у жовтні 1865 р. Ч. В. Еліот обійняв посаду головної хімічної лабораторії у Массачусетському технологічному інституті. Розпочавши роботу на своїй посаді, він по-перше, зіткнувся з проблемою поганого оснащення хімічної лабораторії інституту, а, по-друге, з повною відсутністю підручників для студентів.

Маючи за плечима досвід навчання за лабораторним методом під керівництвом професора Кука та подальші успішні результати такої освіти з хімії, Ч. Еліот вирішив популяризувати новітній метод і в стінах цього вишу, запровадивши його у навчання. Звісно, передовий метод вимагав і відповідних передових підручників. Тож, об'єднавши свої зусилля з Ф. Сторером, він написав 2 підручники: один – із загальної хімії “Посібник з неорганічної хімії” [7], інший – з якісного аналізу “Стисле керівництво з якісного хімічного аналізу” [6].

Розглянувши літературу з теми, ми виокремили дві причини того, що ці підручники на час свого виходу в світ стали дуже популярними: по-перше, це були перші підручники в своєму роді, опубліковані англійською [5]; по-друге, вони просуvalи новий і сучасний метод навчання – лабораторний, що відповідав вимогам часу.

Ч. В. Еліот вбачав метою свого посібника з якісного хімічного аналізу “сприяння навчанню хімії експериментальними та індуктивними мето-

дами” [6]. Книга надавала змогу студентам ознайомитися з головними фактами та принципами хімії через уважне використання своїх особистісних сприйнятливих здібностей. У передмові до своєї книги Еліот наголошував на тому, що дослідження хімії має “розвивати та дисциплінувати здібності студента до спостереження і що таке дослідження зазнає невдачі, якщо стає простою вправою запам’ятовування” [6]. Саме цей підручник надавав студентам змогу розвивати себе в цьому напрямі, адже лабораторний метод, на якому він ґрунтується, вимагає не тільки теоретичних знань, а й розвитку практичних навичок. Попередній досвід роботи Ч. В. Еліота за цим методом довів, що запам’ятовування наукових аксіом через практику та експеримент є більш глибоким та ефективним.

Дослідження засвідчило, що в підручнику надано багато детальних вказівок щодо проведення експериментів. Це зроблено з метою “дати студенту змогу побачити, відчути та доторкнутися до світу реальних експериментів” [6]. Встановлено, що цей посібник також буде корисним і для звичайного викладача, навіть якщо він не є професійним хіміком, для забезпечення наочної демонстрації головних фактів узагальнень науки для всього класу. Він був рекомендований професійним хімікам, тому що “зручно мати під рукою кілька сот детально описаних експериментів, що покривають сферу великого курсу лекцій з хімії” [6]. Цей посібник містить у собі вже існуючі твердження про факти та принципи в хімії, але вони подані в новій формі. Оригінальними в цій книзі є розташування завдань, метод і загальний стиль.

Такі дослідники, як М. Наклех, Дж. Полл та Е. Маліна, підтверджують незамінність цього підручника, наголошуючи, що він був “стандартним довідником декілька десятиліть” та філософія, яку автори несуть через нього, є “наріжним каменем викладання хімії в Американському, Європейському університеті та середніх школах і до сьогодні” [12, с. 70].

Наступними прихильниками роботи Еліота були В. Д. Майлз та Р. Ф. Гулд, які підкреслювали, що “обидва посібники були дуже популярними. Посібник з неорганічної хімії постійно допрацьовувався впродовж 50 років” [14, с. 462]. Це свідчить про те, що Ч. Еліот відповідально ставився до якості матеріалу для навчання, адже підручник завжди повинен відповідати вимогам навчального процесу та якісно вдосконалюватися.

Своє позитивне ставлення до підручника декларує і Р. Ніколз, який у своїй рецензії на нього пише: “Перше видання “Посібника з неорганічної хімії” мало дуже великий успіх. Ця книга особливо адаптована вимогам початківців у сфері хімічних технік і залишить їх, якщо не схильними продовжувати предмет вивчення до вищого рівня, то буде придатною для встановлення будівлі своєї хімічної освіти на твердій основі елементарного рівня знань” [3, с. 248]. Як ми бачимо, цей підручник надавав ретельну та якісну підготовку всім студентам, які бажали навчатися та розвиватися в хімічній сфері.

В іншій рецензії на “Посібник з неорганічної хімії” професор загальної хімії з Массачусетського технологічного інституту Вільям Р. Ніколз у передовому виданні “Хімічні новини та журнал промислової науки” так від-

гукується про цей підручник: “У книзі перед нами мало чому можна заперечити. Звичайні дослідження та застережні заходи, яких слід додержуватися при їх застосуванні, ретельно й чітко описані. Якщо студенти, які займаються за цим підручником, не стануть розсудливими, уважними хіміками, це вже буде їх провина” [17].

Гарна рецензія на посібник Ч. В. Еліота представлена в “Американському журналі науки та мистецтва”, де констатовано, що ця книга “робить дуже великий внесок у розширення вивчення хімії в цій країні. Існує відносно мало студентів, які можуть з легкістю опанувати хімію під системою навчання, яка зараз превалює. З одного боку, неможливо зробити стрімкий прогрес у здобутті фактів науки без знання правил і законів; з іншого – ці правила й закони не можуть міцно закарбуватися в пам’яті, якщо їх не продемонструвати як факти. Істинний метод викладання хімії лежить в імітації процесу, за допомогою якого була створена ця наука, і це, переважно, експеримент та індуктивний метод” [15, с. 420]. Тож автор цієї рецензії поділяє погляд Еліота щодо новітнього методу викладання хімічної науки – експериментального, адже, як він наголошує, теоретичне підґрунтя має бути підтверджене практичним застосуванням з метою кращого засвоєння матеріалу.

Узагальнюючи цю рецензію, ми бачимо, що автор виражає впевненість, що цей посібник адаптований під існуючий на той час перехідний стан науки. У ньому не відхиляються встановлені методи подання матеріалу, але ця книга подає експериментальне викладання предмету, до якого студенти були готові. Автор упевнений, що навчання через експериментальний має повинно забезпечити заснування нових лабораторій в американських вишах, а також надання можливості в практичних заняттях для набагато більшої кількості студентів, ніж тих, хто на той час уже був задіяний [15, с. 421].

Підбиваючи підсумок щодо цього інноваційного підручника, виокремимо той факт, що в ньому представлено близько 200 добре описаних і легких у виконанні експериментів, а витрати щодо матеріалу порівняно невеликі. Завдяки цьому підручнику студенти могли спокійно повторювати експериментальні завдання, але, звісно, під належним керівництвом. Такий метод викладання дисциплінував сприйнятливі здібності студентів та розкривав для них різноманітні методи дослідження, тим самим, набував усе більшої популярності в системі освіти США XIX ст.

Щодо іншого підручника Еліота та Сторера “Стисле керівництво з якісного хімічного аналізу”, то він також мав успіх на теренах США. Це підтверджують численні рецензії, в яких зазначено, що автори намагалися включити в це керівництво достатньо теорії та практики якісного аналізу й дати студентам чітке розуміння загальних принципів і методів. Мета полягала в тому, щоб надати стільки механічних деталей, скільки було необхідним для точного розуміння методів та отримання успішних результатів у проведенні справжніх експериментів. Сам Еліот визначав кінцеву мету свого посібника таким чином: “Посібник призначений задовольнити вимоги загального студента, для якого дослідження є головним чином цінним

як засіб ментальної дисципліни і як компактний приклад наукового методу розкриття правди” [6]. З’ясовано, що автори виражають упевненість у тому, що вони вмістили в цю книгу стільки неорганічного якісного аналізу, скільки необхідно для тренування інженеру, фізику або людині з ліберальною освітою. Також вони рекомендували вивчати цей підручник після “Посібника з неорганічної хімії”. Вони вважали його інструментом для полегшення надання ґрунтовних інструкцій у лабораторіях для класів з великою кількістю студентів.

Проаналізувавши цей підручник, було встановлено, що в книзі можна знайти 50 лабораторних вправ тривалістю 2 години кожна. Тож, як ми бачимо, Еліот, який завжди наголошував, що мистецтво хімії вивчають тільки в лабораторії з інструментами в руках, зробив усе можливе для втілення свого погляду у життя, забезпечивши студентів двома незамінними підручниками для полегшення проведення експериментів. На його думку, “це є достатнім, щоб студенти опанували предмет” [6].

На підтвердження успіху підручників Еліота вказує і Д. Кайзер, американський фізик й історик науки. Він писав: “Обидві книги набули поширення, стали джерелом інформації для викладання хімії в коледжі та пройшли багато перевидань. Лабораторна модель навчання дуже швидко стала стандартом, під який почали пристосовуватися програми інших коледжів” [13, с. 24].

Варто навести також відгук Е. Коттона: “Ці підручники були оригінальними та справили справжній переполох у сфері науки, адже вони рекомендували метод особистісного експериментування студентами замість попередніх ідей довірення правил та формул тільки пам’яті” [4, с. 66].

Висновки. Таким чином, Чарльз Еліот пройшов довгий шлях становлення до компетентного знавця хімії. Завдяки професору Куку та лабораторному методу навчання Еліот досяг висот, які дали йому змогу згодом написати не тільки численні передові наукові статті, а й підручники, що стали першими в своєму роді. У них він просував навчання хімії експериментальними та індуктивними методами, які зміг адаптувати під існуючий перехідний стан тогочасної науки. Вони настільки гарно зарекомендували себе на освітньому просторі США, що модель навчання, яку Еліот у них просував, стала стандартом, під який інші коледжі по всій країні згодом почали пристосовуватися, а сьогодні є найбільш поширеною у світовій практиці викладання природничих наук.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / под. ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – Москва : Советская энциклопедия, А-Е. – 1964. – Т. 1.
3. A Compendious Manual of Qualitative Chemical Analysis / Charles W. Eliot and Frank H. Storer ; revised with the Cooperation of the Authors, by Wm. Ripley Nichols // The Popular Science Monthly. – 1872. – Vol. 2. – № 9. – 128 p.
4. Cotton E. H. The life of Charles W. Eliot / E.H. Cotton. – Boston : Small, Maynard & Company Publishers, 1926. – 423 p.

5. Davis T. L. Eliot and Storer: Pioneers in the laboratory teaching of chemistry / T. L. Davis // Journal of Chemical Education. – 1929. – Vol. 6. – P. 868–879.
6. Eliot C. W. A Compendious Manual of Qualitative Chemical Analysis / C. W. Eliot. – New York : D. Van Nostrand Co., 1869. – 204 p.
7. Eliot C. W. A Manual of Inorganic Chemistry: Arranged to Facilitate the Experimental Demonstration of the Facts and Principles of the Science / C. W. Eliot. – Boston : Printed for the Authors, 1867. – 640 p.
8. Eliot C. W. Difficulty of Removing the Last traces of Carbon Dioxide from large Quantities of Air / C. W. Eliot, F.H. Storer // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. – 1860–1862. – Vol. 5. – 457 p.
9. Eliot C. W. On the Impurities of Commercial Zinc, with Special Reference to the Residue Insoluble in Dilute Acids, to Sulphur, and to Arsenic / C. W. Eliot, F. H. Storer // Memoirs of the American Academy of Arts and Sciences. NewSeries. – 1861. – Vol. 8. – № 1. – P. 57–96.
10. Eliot C. W. The amounts of Lead in Silver Coins / C. W. Eliot, F. H. Storer // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. – 1860–1862. – Vol. 5. – 457 p.
11. Eliot C. W. On the Chromate of Chromium and Analogous Chromates / C. W. Eliot, F. H. Storer // Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences. – 1860–1862. – Vol. 5. – 457 p.
12. Gilbert J. K. Chemical Education: Towards Research-based Practice / J. K. Gilbert, Onno de Jong, R. Justi, D. F. Treagust, J. H. van Driel. – SpringerScience & Business Media, 2003. – 430 p.
13. Kaiser David. Becoming MIT: Moments of Decision / D. Kaiser. – MIT Press, 2010. – 207 p.
14. Miles W. D. American chemists and chemical engineers / W. D. Miles, R.F. Gould. – American Chemical Society. – 1976. – Vol. 1. – 544 p.
15. Miscellaneous Bibliography // The American Journal of Science and Arts. Vol. XLIII. Nos. 127, 128, 129; January, March, May. 1867. – 445 p.
16. Newell Lyman C. Charles W Eliot – chemist / L. C. Newell // Industrial and engineer ingchemistry. – 1924. – Vol. 16. – № 6. – P. 636–637.
17. Nichols Wm. R. Notices of books / Wm. R. Nichols // Chemical News and Journal of Industrial Science. – 1873. – Vol. XXVIII. – 334 p.
18. Rudolph John L. Epistemology for the Masses: The Origins of “The Scientific Method” in American Schools / J. L. Rudolph // Histoly of Education Quarterly. – 2005. – Vol. 45. – № 3. – P. 348.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2015.

Лятуринская С. Э. Методическая и преподавательская карьера Ч. У. Элиота в контексте построения инновационной модели обучения дисциплины “Химия”

В статье исследуется методический и преподавательский путь становления Ч. У. Элиота – химика. Указано, что именно он продвигал и популяризировал инновационную модель обучения – лабораторную. Проанализированы его передовые учебники по химии для студентов высших учебных заведений США, написанные с целью предоставления студентам возможности развивать практические навыки и умения по учебной дисциплине “Химия”.

Ключевые слова: педагог, инновационная модель обучения, лабораторный метод, химия.

Liaturynska S. C. W. Eliot’s Methodological and Teaching Career in the Context of Building the Innovative Model of Studyingthe Discipline “Chemistry”

The aim of this article is to outline the pedagogical concepts of C.W. Eliot, which became the new standard of qualitative higher education throughout the United States on the example of suchacademic subject as “Chemistry”.

From the literature analysis, it was determined that the future president of Harvard started his career as a chemist studying in the private laboratory of Josiah P. Cooke in Harvard. It was determined that the peculiarity of studying under the professor consisted of two stages: 1) theoretical part – learning theoretical material from books; 2) practical part – conducting experiments. The latter stage wasn't present in classical curriculum, so students lacked practical skills. Taking into consideration this point, C.W. Eliot decided to introduce the new innovative method of study- laboratory method in the Massachusetts Institute of Technology. Eliot came to a conclusion that a new method demanded new manuals. For this purpose he combined his efforts with Frank Storer and they wrote 2 books: 1. A Compendious Manual of Qualitative Chemical Analysis; 2. A Manual of Inorganic Chemistry, which had an effect of a bomb in this scientific field of study mainly for 2 reasons:

*–they were the first books on the subject written in English;
–they gave opportunity to acquire practical skills in Chemistry while conducting all the experiments.*

After analyzing multiple reviews and thoughts of such scientists as Wm. Ripley Nichols, E. H. Cotton, T. L. Davis, David Kaiser, W. D. Miles, John L. Rudolph on the manuals it was concluded that all these specialists gave positive responses on the contents of the new textbooks. It was concluded that Eliot's laboratory method of study very soon became the standard under which the curriculums of other universities were adjusted.

Key words: *teacher, innovative model of study, laboratory method, chemistry.*

ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ НАРКОМОСУ УСРР У ГАЛУЗІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В 1920-Х РР.

У статті проаналізовано основні напрями діяльності Наркомосу УСРР у галузі вищої освіти в 1920-х рр. Увагу зосереджено на реформуванні вищої школи, організації навчально-виховного процесу у вишах, формуванні студентського контингенту. Відображено впровадження політики “українізації” та уніфікацію системи вищої освіти.

Ключові слова: Наркомос УСРР, вища освіта, вищі навчальні заклади, студенти, реформування, “українізація”.

На сучасному етапі реформування вищої освіти актуальним є питання вивчення історичного досвіду, щоб уникнути помилок, виявити інноваційний потенціал сучасних освітніх реформ. Лише враховуючи уроки минулого, потрібно розбудовувати систему освіти сьогодення. Тому особливого значення набуває вивчення діяльності Народного комісаріату освіти УСРР (далі – НКО) – керівного органу в період становлення моделі української радянської вищої школи, її функціонування не лише в умовах ліквідації наслідків громадянської війни, а й за скасування демократизації в галузі освіти, зародження тоталітарної системи.

До проблеми діяльності НКО УСРР в 1919 – на початку 1930-х рр. дослідники зверталися на різних етапах розвитку історико-педагогічної науки. Цю проблему висвітлено у працях безпосередніх учасників побудови української радянської системи освіти (Г. Гринька, Я. Звігальського, А. Зільберштейна, М. Іванова, А. Приходька, Я. Ряппо, М. Скрипника, О. Шумського та ін.). Науковці радянської доби (30–80-ті рр. ХХ ст.) (Г. Березняк, І. Білодід, М. Гриценко, М. Грищенко, В. Пітов та ін.) значну увагу приділяли розвитку системи вищої освіти, розглядали питання реформування мережі та структури вищих навчальних закладів тощо. Значний інтерес становлять дослідження сучасних українських науковців, які по-новому, незаангажовано розглядають різні аспекти діяльності НКО УСРР як керівного органу. Його роль у розвитку й реформуванні освіти України в 1919 – на початку 30-х рр. ХХ ст. досліджували Л. Артемова, Л. Березівська, В. Липинський, О. Мушка, О. Сухомлинська, Ю. Телячий та ін. Діяльність НКО УСРР щодо українізації освіти знайшла відображення у працях В. Даниленка, В. Масненка, В. Смолія та ін. Роль керівників НКО УСРР, українських освітянських діячів у становленні нової моделі вищої школи відображено в дослідженнях М. Коваля, І. Лікарчука, В. Острового та ін.

Однак, незважаючи на те, що в історико-педагогічній науці нагромаджено значний масив праць про роботу НКО УСРР, проблема його діяльності в галузі вищої освіти окресленого періоду не була предметом спеціального вивчення.

Враховуючи вищезазначене, *метою статті* є висвітлення основних напрямів діяльності Наркомосу УСРР у галузі вищої освіти в 1920-х рр.

На етапі становлення радянської влади в 1919 р. в Україні налічувалося 38 вищих навчальних закладів. Їх функціонуванням опікувався відділ вищої школи НКО УСРР. З перших днів його організації постало завдання змінити функціонування ВНЗ, “внести революцію у вищу школу”, здійснювати нормативно-правове та науково-методичне забезпечення навчального процесу у вишах, підбір і розстановку кадрів, соціальне забезпечення студентів і викладачів тощо.

Напрями діяльності НКО УСРР у галузі вищої освіти в 1919 р. визначала реформа, яка розпочалася з видання декрету РНК УСРР від 2 березня 1919 р. “Про вступ до вищої школи”. Цим документом для робітників і селян були створені широкі можливості здобувати вищу освіту. До ВНЗ приймали осіб незалежно від статі, що досягли 18 років. При вступі до вишів заборонялося вимагати атестати про середню освіту й будь-які документи, окрім посвідчення особи й віку. Щоб забезпечити доступ до вищої школи, в 1919 р. у Києві, Харкові, Катеринославі відкрили підготовчі курси [1, с. 414–415].

Продовжуючи політику реформування вищої освіти, НКО УСРР 11 березня 1919 р. прийняв постанову “Про організацію управління вищими навчальними закладами”, яка започаткувала ліквідацію вузівської автономії. Окрім того, що чітко розподілялася господарська діяльність та академічна робота, яка повинна була здійснюватися в трьох напрямках: науковому, науково-навчальному та просвітницькому під керівництвом відповідних рад, у вишах запроваджувалася посада комісара. У кожен вищий навчальний заклад наркомом освіти призначався комісар-комуніст, який мав широкі повноваження і повністю контролював діяльність вишу [2].

На посаду наркома освіти 16 лютого 1920 р. призначили Г. Гринька, перед яким постав складний вибір – продовжувати справу українських урядів, що вже тоді офіційною більшовицькою пропагандою були віднесені до націоналістичних, а отже, і до ворожих, чи, розбудовуючи українську освітню систему, повністю стати на шлях копіювання російської моделі. Однак, як слушно зауважує І. Лікарчук, Г. Гринько не обрав жодного з варіантів. Наркомос під його керівництвом розробив авторську “Схему народної освіти У.С.Р.Р.”, яка передбачала “ліквідацію всіх освітніх установ, що виростили в умовах буржуазного режиму поза зв’язком з продукційною працею...” [3, с. 135–136]. Затвердивши Статут інститутів народної освіти 6 березня 1920 р., відділ вищих шкіл НКО УСРР фактично розпочав ліквідацію університетів.

Обговорення питання щодо структури радянської моделі шкільництва відбулося на I Всеукраїнській нараді з питань освіти (23–25 березня 1920 р.), де Г. Гринько представив “схему народної освіти УСРР”, що відрізнялася від російської. За цією схемою фахівців із вищою освітою готували технікуми й інститути. II Всеукраїнська нарада з питань освіти, яка

відбувалася 17–25 серпня 1920 р., затвердила розроблену НКО УСРР систему освіти. Виконуючи резолюції нарад, НКО УСРР прийняв постанову “Про реформу вищої школи” (1920 р.), якою передбачалася ліквідація університетів у Києві, Харкові, Одесі, Кам’янці-Подільському, Катеринославі, створення у вишах вузькоспеціалізованих факультетів із трирічним терміном навчання.

У складі Наркомосу УСРР для впровадження нової схеми вищої освіти у грудні 1920 р. створили Головний комітет професійної і спеціальної наукової освіти (Головпрофос), який очолив Я. Ряппо. На початку 1921 р. він вніс пропозицію переглянути “Схему народньої освіти У.С.Р.Р.”, розроблену Г. Гриньком. У результаті вилучили наукову вертикаль, оскільки “в умовах наявності наукових установ в кожній вертикалі цілком зайвими вважалися загальні наукові установи” [4, с. 653]. Було встановлено два типи вищої школи, а саме: технікуми, що готували спеціалістів вузького профілю, та інститути, які випускали інженерів та інших спеціалістів широкого профілю. У 1921 р. на території УСРР функціонувало 42 інститути і 145 технікумів [4, с. 738, 740].

Суттєвого реформування освітня система зазнала після проведення III Всеукраїнської наради з питань освіти (15–31 червня 1921 р.) і набула такого вигляду: дошкільне виховання (від 4 до 8 років; дитячий садок); соціальне виховання (від 8 до 15 років; дитячі будинки різного типу, школа соціального виховання); професійна освіта (від 15 років, зокрема, від 15 до 18 років – масова школа професійної освіти, профшкола, школа робітничої молоді, від 18 до 23 років – технікум та інститут, від 22 років і більше – науково-дослідницькі кафедри, академії); професійна освіта робітників – курси коротко- й довготривалі, вечірні робітничі технікуми, робфаки; система політосвітніх установ – хати-читальні, клуби, школи грамоти, бібліотеки, музеї, виставки, студії, театри, кіно, рампартшколи, комуністичний університет [5, с. 4–10].

Перебудова й пристосування до галузей народного господарства та державного будівництва всіх вищих навчальних закладів зумовили вертикальний поділ від вищої школи до нижчої й зосередження в кожній вертикалі установ цієї групи. У ст. 292 Кодексу законів про народну освіту УСРР визначено такі їх різновиди: індустріально-технічна, соціально-економічна, сільськогосподарська, медична, педагогічна, художня [6].

Окрім реформування системи освіти, НКО УСРР зосередив зусилля на організації навчально-виховного процесу в закладах вищої освіти. Нарком освіти Г. Гринько, виступаючи на III Всеукраїнській освітянській нараді, зазначив, що необхідно докорінно змінювати методи роботи у вищих навчальних закладах, запроваджувати нові предмети, передові методи викладання [7]. Навчальний рік у вишах розподілявся на триместри і тривав не більше ніж 10 місяців. У навчальних планах інститутів і технікумів усіх вертикалей обов’язковими були предмети соціально-економічного циклу, які сприяли вивченню ідей марксизму, значно скорочувалися години теоретичного навчання і збільшувався час, відведений на практичні занят-

тя. Переглядалися робочі програми викладання предметів, де чітко зазначався теоретичний матеріал, який опрацьовувався під час лекцій-бесід, та практичний, що засвоювався на семінарах, проведених у лабораторіях, майстернях, на виробництві. З 1924–1925 н. р. ліквідувалися экзамени й заліки як пережитки минулого, натомість впроваджувався колективний облік і оцінювання знань. З 1923 р. в інститутах і технікумах обов'язковою стала виробнича практика, яка організовувалася під час літнього триместру й тривала 2–2,5 місяці. Після закінчення теоретичного навчання, за умови відсутності академзаборгованості, випускники вищих навчальних закладів проходили стажування (практику) на виробництві.

НКО УСРР, у зв'язку з важким матеріальним становищем закладів професійної освіти, прийняв постанову від 28 серпня 1922 р. про запровадження плати за навчання в усіх вищих навчальних закладах, окрім робітничо-селянських факультетів і вечірніх робітничих технікумів. Її розміри залежали від вертикалей, соціального походження студентів тощо.

Згідно з постановою ВУЦВК “Про державні і приватні стипендії для учнів Вищих Шкільних Закладів і про Комітети допомоги учням ВУЗ” від 2 серпня 1922 р. студентам почали виплачувати стипендії. Розмір державних стипендій залежав від поясного коефіцієнта, тобто від місця розташування навчального закладу. Студенти, що отримували такі стипендії, зобов'язувалися після закінчення навчального закладу відпрацювати на виробництві за спеціальністю по півтора роки за кожний рік одержання стипендії [8]. Окрім державних стипендій, виплачувалися також приватні із фондів державних установ, підприємств, організацій. З метою здійснення контролю за стипендіальним забезпеченням студентів при НКО УСРР створили Центральну стипендіальну комісію, яку в 1923 р. очолював І. Немоловський. Згідно з інструкцією, розробленою цією комісією, встановлювалися чотири категорії стипендіатів. Перевагу надавали членам партії, комсомолу, громадським активістам, особам, що мали революційний і виробничий досвід [9].

Значну увагу НКО УСРР приділяв формуванню студентського складу вищих навчальних закладів, його пролетаризації. З цією метою проводилися так звані “соціальні чистки” студентів. Колегією Головнопрофосу у листопаді 1921 р. було прийнято Положення про проведення перереєстрації студентів, на основі якого вищі навчальні заклади звільнялися від “антирадянських елементів і осіб, які числилися формально”. Наступна соціально-академічна перевірка була проведена в 1924 р., внаслідок якої відрахували значну кількість студентів не лише через академічну заборгованість, а й як “ворожих елементів”, котрі не підтримували ідей радянської влади. Загалом по Україні станом на 1 січня 1925 р. 27 603 студенти пройшли ретельну перевірку. Рішенням губернських комісій відрахували 6429 осіб, 1624 із них подавали заяви до апеляційної комісії і лише 567 отримали позитивний результат. Таким чином, з українських вищів відрахували 5449 студентів (19,7%) [10].

Важливим напрямом діяльності НКО УСРР в 1920-х рр. стало впровадження політики “українізації” у сфері освіти загалом та вищій зокрема.

Першими законодавчими актами в цьому напрямі були постанови РНК та ВУЦВК “Про вживання в усіх установах української мови нарівні з російською” (21 лютого 1920 р.), “Про підготовку працівників освіти з обов’язковим вивченням української мови” (4 травня 1920 р.), “Про введення української мови в школах і радянських закладах” (21 вересня 1920 р.). Нарком освіти Г. Гринько 2 травня 1920 р. видав розпорядження, згідно з яким у програмах курсів підготовки працівників дошкільного виховання, шкільної, поза-шкільної та професійної освіти обов’язковими були українознавство та українська мова [3, с. 166]. Головпрофос затвердив 10 липня 1923 р. положення “Про введення викладання на українській мові по школах сільськогосподарської вертикалі”, “Про введення викладання на українській мові по педагогічній вертикалі”. РНК УСРР влітку 1923 р. прийняла низку важливих декретів, як-от: “Про заходи по українізації навчально-виховних і культурно-освітніх установ” (27 липня), “Про заходи по забезпеченню рівноправності мов і про допомогу розвитку української мови” (1 серпня). На основі цих нормативних актів розробили орієнтовний план українізації всієї мережі вищих навчальних закладів. На початку 1923–1924 н. р., за даними Наркомосу УСРР, українізованих вишів стало більше порівняно з попереднім роком на 13% [3, с. 238].

Справу українізації освіти продовжив нарком О. Шумський. Про це свідчать обіжники “Про українізацію педперсоналу і студентів ІНО” (12 червня 1925 р.), “Про українізацію учбових закладів професійної освіти” (29 жовтня 1925 р.) тощо. Згідно з цими документами, адміністрація всіх вишів додатково до навчального плану мала ввести обов’язкове вивчення української мови. Студенти, які володіли українською мовою у визначеному ВНЗ обсязі і складали іспит, звільнялися від її вивчення. Для всіх студентів випуску 1925–1926 н. р. встановлювався обов’язковий іспит з української мови. Викладачі, що не володіли українською мовою, зобов’язувалися пройти відповідний курс у спеціально організованих гуртках. У роботі предметних комісій проводили термінологічні наради, метою яких було координування і стимулювання використання української термінології [11].

Незважаючи на заходи НКО УСРР щодо “українізації” вищої школи, цілковитого переходу на українську мову викладання і навчання не відбулося. Нарком освіти М. Скрипник, виступаючи на пленумі ЦК Бюро Пролетстуду в 1930 р., наголосив: “По педагогічній вертикалі найменший відсоток викладання українською мовою був у Одесі й у Харкові, де викладання зукраїнізовано на 75%. Далі йде Чернігів, Миколаїв, де викладання зукраїнізовано на 86–87%. У Києві викладання зукраїнізовано на 92%, в Полтаві – на 96%, у Кам’янці-Подільському – на 100%. У соціально-економічній вертикалі по цілій Україні викладання зукраїнізовано на 60,8%, по соціально-господарській вертикалі – на 65, у медичній – на 63, у художній – на 56,7, у індустріальній – на 20,7%. Взагалі, беручи до уваги всі вузи України, викладання було зукраїнізовано в 1928/29 р. на 37%, а в 1929/30 р. – на 40%” [12].

На шляху впровадження політики “українізації” у вищі навчальні заклади існували як об’єктивні, так і суб’єктивні перешкоди. Значним недо-

ліком у питанні українізації вищої освіти була недостатня кількість підручників. Як зазначалося в обіжнику НКО УСРР, на початок 1925–1926 н. р. ще не вдалося повністю забезпечити вищі навчальні заклади українськомовними підручниками. З метою уникнення термінологічної та фразеологічної плутанини, що спостерігалася в окремих навчальних закладах при масовому переході на українську мову, було рекомендовано: для фіксації навчального матеріалу “українізованих” дисциплін видавати конспекти окремих курсів тими друкарськими засобами, що були в розпорядженні ВНЗ; витратити кошти, які асигнувалися з центру на видавничу діяльність, лише на україномовні видання [11]. На уповільнення темпів українізації впливали й суб’єктивні причини. Безвідповідальне ставлення керівництва окремих вишів до вказівок НКО УСРР та небажання деяких викладачів розмовляти українською мовою стали звичним явищем у навчальних закладах. З 1932–1933 рр. українізація була остаточно припинена.

Кінець 1920-х рр. характеризується “розгорнутим наступом соціалізму по всьому фронту”. Така політика партії знайшла своє відображення і в діяльності НКО УСРР. Пленум ЦК ВКП(б) у липні 1928 р. ухвалив рішення про уніфікацію системи підготовки спеціалістів. Це був один із перших кроків на шляху знищення української системи освіти. ЦВК і РНК СРСР 19 вересня 1929 р. прийняли постанову “Про встановлення єдиної системи індустріально-технічної освіти”, згідно з якою інститути готували спеціалістів вищої кваліфікації, а технікуми – середньої. У постанові ЦВК і РНК СРСР від 23 липня 1930 р. “Про реорганізацію вузів і втузів і передачу їх у відання відповідних наркоматів” йшлося про реорганізацію мережі вищих навчальних закладів та управління ними за галузевою ознакою. Так, інженерно-технічні виші і технікуми передавалися у відання галузевих господарських об’єднань і відповідних наркоматів. Це призвело до значного збільшення не тільки кількості інститутів на території УСРР, а й контингенту студентів у них, що негативно вплинуло на якість підготовки фахівців. Лише вищих інженерно-технічних інститутів уже в 1931 р. було 58, а набір студентів зріс з 4684 осіб у 1929–1930 н. р. до 12 870 в 1930–1931 н. р. [13, с. 8–9].

Отже, найголовнішими напрямками діяльності НКО УСРР у 1920-х рр. були: діяльність у сфері нормативно-правового забезпечення; реорганізація системи вищої освіти (ліквідація університетів, що діяли на території УСРР, створення нової структури вищої школи із таких складових: технікум, вечірній робітничий технікум, трирічні вищі педагогічні курси, інститут); розробка нового змісту вищої освіти, пошуки оптимальних форм організації навчання та матеріально-технічне забезпечення навчально-виховного процесу у вишах; формування студентського контингенту; впровадження політики “українізації” у вищу школу; уніфікація системи вищої освіти за російським зразком.

Список використаної літератури

1. Грищенко М. М. Розвиток народної освіти після перемоги Великої Жовтневої соціалістичної революції, в період будівництва соціалізму / М. М. Грищенко // Українська радянська соціалістична республіка. – Київ : Головна редакція української радянської енциклопедії АН УРСР, 1965. – С. 414–415.

2. Центральный державный архив высших органов власти та управління України. – Ф. 166. – Оп. 1. – Спр. 269. – Арк. 92.
3. Лікарчук І. Л. Міністри освіти України : в 2 т. : монографія / І. Л. Лікарчук. – Київ : Видавець О. М. Ешке, 2002. – Т. 1. (1917–1943 pp.). – 328 с.
4. Сірополко С. О. Історія освіти в Україні / С. О. Сірополко. – Київ : Наукова думка, 2001. – 912 с.
5. Третье Всеукраинское совещание по просвещению : выдержки из материалов работы пленума и секций. Резолюции. – Харьков, 1922. – 198 с.
6. Кодекс законов о народном просвещении УССР, утвержденный ВУЦИК 2 ноября 1922 г. на основании Постановления III сессии VI созыва ВУЦИК от 16 октября 1922 г. – Харьков : Изд. Нар. ком. просвещ. УССР, 1922. – 767 с.
7. Гринько Г. Ф. Народа великих досягнень / Г. Ф. Гринько // Бюлетень Наркомосвіти. – 1921. – № 2 (1). – С. 6–7.
8. Про державні і приватні стипендії для учнів Вищих Шкільних Закладів і про Комітети допомоги учням ВУЗ // Бюлетень Наркомосвіти. – 1922. – Ч. 27–35. – С. 5.
9. Інструкція стипендіальної комісії при ВУЗах // Бюлетень Українського головного комітета професійно-технічного і спеціально-наукового образования. – 1923. – № 7–8. – С. 85.
10. Ряппо Я. П. На путях к новой школе / Я. П. Ряппо // Студент Революції. – 1925. – Ч. 1 (січень). – С. 24–33.
11. Про українізацію учбових закладів Профосу // Бюлетень Наркомосвіти. – 1925. – № 12 (17). – С. 40–42.
12. Скрипник М. О. Нові лінії в національно-культурному будівництві / М. О. Скрипник. – Харків : Державне видавництво України, 1930. – 64 с.
13. Федосова І. Розвиток вищої інженерно-технічної освіти в Україні (20–30-ті роки ХХ століття) [Електронний ресурс] / Ірина Федосова. – Режим доступу: library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk.

Стаття надійшла до редакції 07.02.2015.

Мазуренок М. В. Организационные принципы деятельности Наркомпроса УССР в области высшего образования в 1920-х гг.

В статье проанализированы основные направления деятельности Наркомпроса УССР в области высшего образования в 1920-х гг. Внимание сосредоточено на реформировании высшей школы, организации учебно-воспитательного процесса в вузах, формировании студенческого контингента. Отражены внедрение политики “украинизации” и унификация системы высшего образования.

Ключевые слова: Наркомпрос УССР, высшее образование, высшие учебные заведения, студенты, реформирование, “украинизация”.

Mazurenok M. Organizational Fundamentals of the USSR People’s Commissariat of Education in Higher Education in the 1920

The article analyses the main activities of the SSR People’s Commissariat of Enlightenment in the field of higher education in the 1920s. The focus is on reforming higher education. At the stage of Soviet power in Ukraine in 1919 there were 38 institutions of higher education. The Department of High School of the USSR People’s Commissariat of Education took care of their functioning. From the first days it faced the challenge to change the functioning of higher education establishments, make regulatory and scientific providing in teaching in higher education establishments, recruitment and placement of the staff, social security of students and teachers. The resolution “On the reform of higher school” (1920) was approved, which foresaw the elimination of universities.

In addition to the reorganization of the education system the USSR People’s Commissariat of Education focused efforts on establishing and organizing the educational process in higher education. To this end, considerable attention was paid to the curricula

development and its approval for institutions and colleges of all verticals, ensuring a close connection of practice and educational process, introduction of new subjects, forms and methods of teaching, organizing of collective system of students' assessment and more.

Special attention was paid to the formation of students' staff of higher educational institutions and their proletarianization.

An important way of activity of the USSR People's Commissariat of Education in 1920 was the introduction of the policy of "Ukrainization" in education in general and in higher education in particular. Administration of all universities in addition to the curriculum introduced compulsory study of Ukrainian language. All students of 1925–1926 academic year had to pass the compulsory exam from the Ukrainian language. Teachers that didn't speak Ukrainian had to pass the appropriate course in specially organized workshops.

The end of the 1920s is characterized by "detailed socialism offensive on all fronts." The policy of the party was reflected in the activities of the USSR People's Commissariat of Education. Plenum of the Central Committee of the CPSU (B) in July 1928 was decided to unify the system of the specialists' training. It was one of the first steps in the destruction of the Ukrainian education system.

Thus, the most important ways of activity of the USSR People's Commissariat of Education in the 1920s were: activity in the field of legal support; reorganization of higher education (elimination of universities operating in the territory of the USSR and the creation of a new system of high school with the following components – technical colleges, working evening college, three-year higher pedagogical courses, colleges); development of new higher education content, the search for optimum forms of training and logistical support of educational process in universities; formation of student contingent; implementation of the "Ukrainization" policy in the high school; unification of higher education by the Russian sample.

Key words: *the USSR People's Commissariat of Education, higher education, higher education establishments, students, reformation, "ukrainization".*

РЕЙТИНГОВЕ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ У МОДУЛЬНОМУ НАВЧАННІ (КІНЕЦЬ ХХ СТ.)

У статті розглянуто питання організації рейтингового контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів вітчизняних вищих навчальних закладів кінця ХХ ст. за умов модульного навчання. Звернено увагу на переваги (стимулювання самостійної роботи студентів, визначення індивідуального темпу засвоєння, форм оволодіння інформацією) та недоліки (збільшення часу на перевірки письмових завдань), відзначені науковцями характеризованого періоду. Виділено типи рейтингу, використовуваного при оцінюванні навчальних досягнень студентів. Висвітлено досвід використання рейтингового контролю деяких українських вищих навчальних закладів. Визначено місце тестової перевірки при модульно-рейтинговій системі навчання.

Ключові слова: *контроль, модульне навчання, блокова технологія, рейтинг, тестування, навчально-пізнавальна діяльність.*

Сучасний етап розвитку української системи вищої освіти характеризується її оновленням, орієнтацією на виконання вимог Болонського процесу. Інтеграція до європейської системи освіти пов'язана зі збільшенням обсягів навчального матеріалу. Суттєво зростає інформаційне навантаження, що вимагає зміни в організації навчання студентів. Позитивні зрушення в цьому напрямі вже відбулися, проте перед освітянами постає чимало нових завдань, спрямованих на покращення якості підготовки фахівця, одним з яких є вдосконалення системи контролю за навчальними досягненнями студентів. Актуальним є звернення до теоретичних і практичних здобутків попередників у цьому напрямі. Творче використання досвіду рейтингового оцінювання знань студентів українських вищих навчальних закладів кінця ХХ ст. дасть змогу вдосконалити систему контролю за навчально-пізнавальною діяльністю сучасної учнівської молоді.

Розкриття специфіки організації контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів вищих навчальних закладів відображено в працях В. Аванесова, С. Архангельського, В. Беспалько, В. Буряка, В. Гриньової, Т. Дмитренко, А. Зільберштейна, Н. Карапузової, І. Синельник та ін. Історико-педагогічні аспекти організації контролю та оцінювання знань висвітлено в дослідженнях А. Відченко, С. Вітвицької, В. Вихрущ, М. Євтуха, С. Золотухіної, Т. Лутаєвої, О. Осової, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, О. Чередник та ін. Різним аспектам системи контролю навчальних досягнень студентів присвячено ряд публікацій, проте історичний аспект цієї проблеми вивчено не на достатньому рівні.

Мета статті полягає у висвітленні досвіду використання рейтингового контролю за навчальними досягненнями студентів за умов модульного навчання в українських навчальних закладах кінця ХХ ст.

З кінця ХХ ст. у практику вищих навчальних закладах України впроваджується модульна система навчання. У загальному розумінні “модуль”

(modulus) означає міру. У педагогіці поняття “модуль” визначають як компоновку знань у зручному для використання вигляді. Навчальний модуль являє собою функціональний вузол навчально-виховного процесу, а модульне навчання – пакет науково адаптованих програм для індивідуального вивчення, що забезпечує навчальні досягнення студентів з різним рівнем попередньої підготовки. Це поетапне відкриття студентом під керівництвом викладача системи знань і цінностей у ході навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що головною особливістю модульного навчання на кінець ХХ ст. було надання студентам можливості вивчати курс за індивідуальним планом, достроково складати заліки за вивченим матеріалом, що входив до складу того або іншого модуля. Залік за матеріалом конкретного модуля вважався прийнятим, якщо студент під час співбесіди демонстрував розуміння основних ідей модуля й аргументований виклад їх у письмовій або усній формі. У випадку, якщо студент не міг вчасно скласти залік за змістом певного модуля, він мав можливість це зробити за домовленістю з викладачем під час консультації. Для студентів, які успішно засвоїли навчальний матеріал і вчасно склали заліки з усіх модулів до закінчення семестру, екзамен з цього предмету скасовувався [6].

Як зазначає С. Вітвицька, модульний контроль знань студентів проводили після завершення лекційних, семінарських, лабораторних і практичних занять, що належали до певного модуля, як правило, у формі виконання письмових контрольних завдань, що містили запитання для перевірки знань фактичного матеріалу [3, с. 185].

Серед переваг модульного навчання педагоги виділяли стимулювання самостійної роботи студентів, надання їм можливості визначати індивідуальний темп засвоєння навчального матеріалу, вільно вибирати форми оволодіння інформацією. На думку науковців, застосування модульного навчання мало як переваги, так і недоліки, до яких вони зараховували зростання кількості часу викладачів на перевірку численних письмових робіт [6, с. 269].

На початку 90-х рр. ХХ ст. у Слов'янському педагогічному інституті, Чернівецькому університеті набула поширення методика формування пізнавальної активності студентів у структурі блокової технології навчання. У Слов'янську керівництво проектом здійснював професор Б. Коротяєв [5], у Чернівцях – доценти Т. Алексеєнко і В. Сушанко [1]. Відмінності у підходах існували, але основна ідея – використання технологічної системи навчання, що сприяла максимальному розкриттю творчого потенціалу викладача і студентів при спільному досягненні поставлених навчальних цілей, – була єдиною. Блокова технологія (у Слов'янську вона мала назву “блоково-пакетна”) навчання поєднувала цілі, планування, зміст, форми й методи навчання, механізм його постійного стимулювання та відновлення. Вона супроводжувалася вибудованою системою комплексного різнорівневого рейтингового контролю, що виводила якість поетапної підготовки фахівців на заздалегідь позначений рівень, що гарантувало ефективність підсумкової готовності студентів до професійної діяльності. Було

сформульовано низку завдань, серед яких особливим чином виокремлювалося приведення ритму діяльності студентів у відповідність із навчальним режимом. Фундаментальним визначалося таке співвідношення обов'язкових аудиторних занять і обов'язкової самостійної роботи з літературою під безпосереднім контролем викладачів: 20 годин навчальних занять і 16 годин самостійної роботи на тиждень.

З початку 1990-х рр. особливої актуальності набули процеси інтеграції вищих навчальних закладів до загальноєвропейського освітнього простору. З цього часу у вищих закладах освіти значного поширення набула модульно-рейтингова система організації навчально-пізнавальної діяльності студентів, яка полягала в послідовному засвоєнні навчального матеріалу певними цілісними, логічно впорядкованими й обґрунтованими частинами (модулями), результати якого були підставою для визначення місця (рейтингу) студента серед одногрупників.

Як зазначають М. Аузіна, Г. Голуб, А. Возна, рейтинг – це не просто принципово нова система контролю якості знань, а практично нова технологія навчального процесу. Це тонкий, гнучкий і дієвий засіб впливу на студента, який значно краще відповідає вимогам розвитку та прояву особистості, потребам. У перекладі з англійської “rating” означає оцінку, ранг, шкалу. У конкретному термінологічному розумінні – це споріднений інтегральний індекс або комплексний показник успішності студента, його розвитку на певному етапі. В основі рейтингу лежить накопичення оцінок за певний період навчання (семестр, навчальний рік, період навчання). Це сума набраних студентом балів за визначений термін і за різнобічну навчально-пізнавальну діяльність, що є показником якості його роботи порівняно з максимально можливою кількістю балів та успіхами інших студентів у навчанні [2, с. 20].

На кінець ХХ ст. виділялося кілька типів (моделей) рейтингу навчання. Перший тип передбачав оцінку в балах усіх результатів поточного, проміжного та підсумкового контролю за знаннями й визначення за їх сумою рейтингу кожного студента за певний період навчання. Другий зводився до підсумків тижневих заліків. Третій – система залікових годин. При цьому індекс успішності визначався шляхом перемножування оцінок за кожний пройдений курс на кількість залікових годин [2, с. 21].

З'ясовано, що в 90-х рр. ХХ ст. в українських вищих навчальних закладах, таких як Київський державний економічний університет, Київський державний торговельно-економічний університет, Києво-Могилянська академія та інших, застосовувалося немало варіантів рейтингового контролю. Практично в кожному із них дотримано загальні принципи побудови рейтингової системи: кожному навчальну дисципліну, роботу студента над її опануванням оцінено в балах, сумою яких визначено рейтинг; обов'язковий облік поточної роботи студента, який потім відображено в підсумковій оцінці; враховано складність і значення конкретної дисципліни в навчальному плані, що названо вагомим коефіцієнтом, або множителем складності; передбачено різні види контролю (контрольних зрізів), зокрема, вхідний, поточ-

ний, тематичний, підсумковий тощо; підсумки найчастіше підбивали за семестри, а також поступово й обов'язково – за весь період навчання; навчальний рейтинг студента за певний період визначено як середньоарифметичне від рейтингу кожної дисципліни, з якої відбувався залік або екзамен; надано можливість переведення набраних балів у звичайну систему оцінок; визначено й оприлюднено ранжування студентів за набраним рейтингом [2, с. 22].

У характеризований період, на думку науковців, важливим було те, що модульно-рейтингова система організації навчально-пізнавальної діяльності студентської молоді підвищувала її мотивацію до навчання за рахунок постійного контролю знань і вмій, змагальності й системи заохочення, зменшувала емоційну напруженість студентів, підвищувала об'єктивність оцінювання знань. Така організація навчально-пізнавальної діяльності активізувала роботу студентів протягом семестру, спонукала їх працювати систематично й самостійно, розширювала можливості для всебічного розкриття здібностей студентів, розвивала творче мислення, розширювала межі самостійної роботи [5, с. 144].

Завдяки рейтинговому оцінюванню знань здійснювалася індивідуалізація навчання, крім того, система дала змогу контролювати педагогічний процес на проміжних етапах навчання й відкривала можливості своєчасного внесення відповідних коректив. При модульно-рейтинговій системі організації навчально-пізнавальної діяльності студентів велике значення мав облік поточної успішності – накопичень і підсумкових оцінок. Це гарантувало об'єктивність формування оцінок із дисципліни, що вивчалися. Поточний облік результатів навчальної діяльності студентів проводив викладач відповідно до графіка організації навчально-пізнавальної роботи на основі шкали оцінювання за виконання різних видів навчальних завдань у балах.

У процесі наукового пошуку з'ясовано, що модульно-рейтингова система організації навчально-пізнавальної діяльності студентів повністю змінила усталені методи, засоби, форми контролю навчально-пізнавальної діяльності студентів, вимагала високої матеріально-технічної бази, за допомогою якої можна було б забезпечити в навчально-виховному процесі самостійну роботу студентів.

Невід'ємним складником контролю навчання за модульно-рейтинговою системою було тестування. Найбільш інтенсивно тестовий метод почали розробляти в нашій країні в 1990-х рр. За основу взяли праці Г. Айзенка, Є. Бене, Г. Еббінгауза, Р. Кеттеля та ін. [2, с. 31].

Тестовий контроль став головним засобом діагностики рівня освітньо-професійної підготовки випускників вищих навчальних закладів. Особливе навантаження припадало на тести професійної компетенції, які являли собою систему контрольних заходів стандартизованої форми, орієнтованих на вимір і оцінку обсягу, повноти, системності осмислення професійних знань, а також дієвості й самостійності вмій випускника вищого навчального закладу, які давали змогу порівняти рівень його досягнень у процесі професійної підготовки з еталоном освітньо-кваліфікаційних вимог до професійних умій [2, с. 30].

Тестові екзамени у кінці ХХ ст. були об'єктивним засобом, що використовували повноважні органи (Міністерство освіти України, галузеві міністерства, інші установи) для визначення права випускника на одержання державного документа про успішне завершення підготовки, який засвідчує той факт, що він володіє знаннями, вміннями й навичками, які відповідають Державним стандартам вищої освіти, і здатний виконувати передбачені цим документом соціально-виробничі функції [2, с. 32].

Висновки. Таким чином, із середини 80-х рр. ХХ ст. у практику роботи вищих навчальних закладів України запроваджують модульні технології навчання, зокрема модульно-рейтингові, які мали свої особливості контролю за навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Інтенсивність їх використання зростала, аж до переходу на кредитно-модульну систему підготовки фахівця.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в дослідженні особливостей організації контролю в навчанні студентів вищих навчальних закладів України за умов застосування інтерактивних технологій навчання.

Список використаної літератури

1. Алексєєнко Т. А. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Андріївна Алексєєнко ; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти. – Київ, 1995. – 25 с.
2. Аузіна М. Система комплексної діагностики знань студентів : навч. посіб. / М. О. Аузіна, Г. Г. Голуб, А. М. Возна. – Львів : ЛНБУ, 2002. – 38 с.
3. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Клигман И. Н. Дифференциация обучения: возможности и подходы / И. Н. Клигман // Вестник высшей школы. – 1988. – № 10. – С. 31–33.
5. Коротяев Б. И. Педагогика на распутье (научно-публицистические заметки) / Б. И. Коротяев. – Славянск, 1996. – 158 с.
6. Развитие педагогической освіти і науки в західних областях України : тези науково-практичної конференції. – Тернопіль : ТДПУ ім. Я. О. Галана, 1990. – Ч. 2. – 329 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2014.

Онасько Х. О. Рейтинговая оценка знаний студентов в модульном обучении (конец ХХ в.)

В статье рассматриваются вопросы организации рейтингового контроля за учебно-познавательной деятельностью студентов отечественных высших учебных заведений конца ХХ в. в условиях модульного обучения. Обращается внимание на преимущества (стимулирование самостоятельной работы студентов, определение индивидуального темпа усвоения, форм овладения информацией) и недостатки (увеличение времени на проверку письменных заданий), отмеченные учеными этого периода. Выделены типы рейтинга, использованного при оценке учебных достижений студентов. Освещен опыт использования рейтингового контроля некоторых украинских высших учебных заведений. Определено место тестовой проверки при модульно-рейтинговой системе обучения.

Ключевые слова: *контроль, модульное обучение, блоковая технология, рейтинг, тестирование, учебно-познавательная деятельность.*

Onasko H. Rating Assessment of Student Learning in Modular Training (Late Twentieth Century)

The article deals with the question of organization of rating control of educational-cognitive activity of students of domestic higher educational institutions of the end of the twentieth century in the conditions of modular training. Attention is paid to advantages

(stimulation of self-dependent work of students, definition of individual pace of mastering, forms of mastering information) and disadvantages (increase of the time to check written tasks), which were characterized by scientists of this period. Types of a rating, which were used at an estimation of students' educational achievements, are defined. The first type meant evaluation of all results of production, intermediate and total control of the knowledge in marks and determination by the sum of them of each student's rating during some period of study; the second was limited by the results of weekly tests; the third was a system of credit hours. The index of success was being determined by multiplying of the marks for each passed course and number of credit hours. Experience of use of rating control of such Ukrainian higher educational institutions as Slavic pedagogical Institute, Chernivetskyi University, Kyiv National Economic University, Kyiv National University of Trade and Economics, Kyiv-Mohyla Academy is elucidated. General principles of the rating system organization are defined. They are evaluation of student's work on each discipline in marks, by the sum of which the rating was defined; conducting of the account of current student's work that was reflected in a total estimation; the account of complexity of the discipline in the curriculum, called as a powerful factor (a complexity multiplier); various kinds of control; summarizing of marks after a semester, all period of education; definition of student's rating for the certain period as average arithmetic, considering a rating of each discipline after which there was a credit or exam; granting of possibility to transfer of the got marks in an usual system of estimations; definition and promulgation ranging of students' rating. A place of test check at module-rating system of education is defined.

Key words: control, modular training, block technology, rating, testing, educational-cognitive activity.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.147

С. М. АМЕЛІНА, С. Е. ХАЛІЛОВА

РЕАЛІЗАЦІЯ АЛГОРИТМУ ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ САДОВО-ПАРКОВОГО ГОСПОДАРСТВА

У статті розглянуто алгоритм формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства та особливості реалізації його під час викладання навчальної вибіркової дисципліни “Базового курсу архітектури в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0”. Уточнено сутність поняття “алгоритм”. Виокремлено етапи формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства. Запропоновано програму “Базового курсу архітектури в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0”, що складається з трьох частин: основи моделювання і створення полігональних об’єктів; методи візуалізації 3-мірних об’єктів за допомогою інструментів V-Ray 3,0; постобробка рендеру Adobe Photoshop CS6. Алгоритм передбачає послідовний розвиток усіх компонентів (знань, умінь, мотивації та рефлексії).

У ході експериментальної роботи було апробовано алгоритм формування проектних умінь, а здобуті результати дають змогу стверджувати про підвищення рівня сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства.

Ключові слова: алгоритм, формування проектних умінь, знання, уміння, мотивація, рефлексія, інженер садово-паркового господарства.

Зміни, що нині відбуваються у всіх сферах системи освіти, торкнулися і процесу підготовки інженерів садово-паркового господарства. Тому перед навчальними закладами постає завдання – створити умови, у яких розвиваються професійні й особистісні якості студентів, які є затребуваними на ринку праці в цій галузі. Інженери садово-паркового господарства повинні отримати комплексну підготовку з питань проектування всіх типів насаджень, догляду за ними, реконструкції й реставрації садово-паркових об’єктів, декоративного садівництва. Тому одним із головних критеріїв успішної діяльності інженера садово-паркового господарства є сформовані проектні вміння.

Питання розробки алгоритмів формування різних умінь уже протягом тривалого часу були об’єктом дослідження зарубіжних і українських педагогів (Л. Л. Білан, В. Д. Голікова, В. Н. Касаткіна, А. В. Копаєва, Н. А. Криницького, Л. Н. Ланда, М. П. Лапчик, І. В. Левченко, Л. Г. Лучко, Н. М. Розенберга, А. Л. Семенова, В. А. Успенського, Г. В. Хамер, М. Д. Яремченка та ін.). Спільним у цих дослідженнях є висновок про надзвичайну важливість алгоритмізації процесу навчання в педагогічній практиці, що дає змогу сформуванню необхідні знання, уміння й навички. Однак до цього часу

питання алгоритмізації процесу формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства не розглядалися.

Мета статті – визначити алгоритм формування проектних умінь і шляхи його реалізації.

Особливе значення у формуванні проектних умінь у майбутніх інженерів садово-паркового господарства, на нашу думку, має використання алгоритму. Тому у ході дослідження необхідно визначити послідовність дій, якої потрібно дотримуватися для формування проектних умінь зазначених фахівців.

Для цього вважаємо за доцільне уточнити сутність поняття “алгоритм” і розглянути запропоновані дослідниками алгоритми навчання. У “Педагогічному словнику” алгоритм визначено як:

– послідовність кроків у виконанні розумових дій під час розв’язання певної задачі;

– кінцевий набір правил, що дає змогу суто механічно розв’язувати будь-яку конкретну задачу [2, с. 22].

Зазначимо, що під алгоритмізацією навчального процесу багато дослідників розуміють розробку й упровадження алгоритмів діяльності для учнів, учителів і навчальних пристроїв. У теорію і практику навчання поняття алгоритмів увійшло наприкінці 50-х рр. ХХ ст. у зв’язку із запровадженням програмованого навчання й застосуванням навчальних машин. Нині розрізняють алгоритми для учнів і вчителів. Перші з них включають дві групи: алгоритми для засвоєння типових завдань і алгоритми для засвоєння способів учіння. Алгоритми для вчителів допомагають їм розробляти ефективні педагогічні технології, а також алгоритмічні приписи для учнів [2, с. 22].

Алгоритмізація процесу навчання передбачає виокремлення певних етапів. Така спроба на основі напрацювань низки вчених була здійснена Л. Л. Білан, яка визначила такі етапи процесу навчання:

- 1) мотивація учіння студентів;
- 2) актуалізація опорних знань, умінь і досвіду;
- 3) організація вивчення нового матеріалу;
- 4) удосконалення раніше вивченого;
- 5) визначення результативності навчання [1, с. 37].

Отже, визначимо алгоритм формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства (табл. 1).

Таблиця 1

Алгоритм формування проектних умінь

Етапи	Вплив викладача	Реакція студента
1	2	3
I	– вплив на зовнішню мотивацію; – навчання нової інформації; – презентація вмінь; – закріплення матеріалу шляхом групового виконання завдань	– формування зовнішньої мотивації; – вивчення нової інформації; – ознайомлення з уміннями; – закріплення матеріалу

Продовження табл. 1.

1	2	3
II	<ul style="list-style-type: none"> – зовнішній вплив на формування внутрішньої мотивації; – навчання нової інформації з частково самостійним вивченням; – завдання на репродуктивне застосування умінь; – рефлексія (презентація, спільне обговорення, оцінювання результатів з боку викладача) 	<ul style="list-style-type: none"> – формування внутрішньої мотивації; – вивчення нової інформації та частково самостійне дослідження; – виконання репродуктивних завдань; – рефлексія
III	<ul style="list-style-type: none"> – сприяння самомотивації; – підготовка тем для самостійного вивчення; – завдання на продуктивне застосування умінь; – спонукання до рефлексії (презентація, самоконтроль і самооцінка діяльності) 	<ul style="list-style-type: none"> – самомотивація; – самостійне вивчення матеріалу; – виконання продуктивних завдань; рефлексія

Аналізуючи вищевикладений алгоритм, можна побачити, що структура всіх його складових та їх логічна послідовність передбачають поступовий розвиток. Так, на першому етапі передбачена активна робота викладача зі студентами: вплив на їхню мотивацію, вивчення нової інформації, презентація умінь і їх оцінка. Завдання викладача полягає в тому, щоб “вивести” студента на рівень самомотивації, самостійного вивчення, виконання й оцінювання.

Цей алгоритм було покладено в основу “Базового курсу архітектури в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0”. Мета програми полягає у вивченні основ моделювання 3-мірних об’єктів та їх візуалізації. Зазначений курс пропонується як вибіркова дисципліна для магістрів 1-го року навчання спеціальності “Садово-паркове господарство”, включає три кредити та, відповідно, три змістові модулі, які складаються з 10 годин лекційних занять, 20 годин – практичних і 60 годин – самостійної роботи. Також курсом передбачено виконання індивідуального завдання у формі проекту.

Мета “Базового курсу архітектури в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0” полягає у вивченні основ моделювання об’єктів і роботи з інструментами V-Ray 3.0. Курс розрахований на 12 занять, зміст яких передбачає, зокрема, вивчення таких тем:

1. Інтерфейс 3DS MAX.
2. Об’єкти типу Editable Spline. Редагування сплайнів.
3. Об’єкти типу Editable Mesh і Editable Poly. Параметри і функції полігональних об’єктів (на прикладі створення каркаса (стін) будинку).
4. Моделювання об’єктів (на прикладі створення даху).
5. Моделювання об’єктів (на прикладі створення вікон і дверей).
6. Шляхи самостійного набуття знань і вдосконалення умінь моделювання високополігональних об’єктів.

7. Інтерфейс та інструменти V-Ray 3,0.
8. Створення освітлення в інтер'єрі.
9. Освітлення екстер'єру.
10. Матеріали і текстури.
11. Створення сайту.
12. Шляхи самостійного набуття знань і вдосконалення умінь.

Таким чином, програма курсу складається з трьох частин:

- 1) вивчення основ моделювання і створення полігональних об'єктів;
- 2) розгляд методів візуалізації 3-мірних об'єктів за допомогою інструментів V-Ray 3,0;
- 3) постобробка рендера Adobe Photoshop CS6.

Розглянемо більш детально шляхи формування знань, умінь і навичок у магістрів першого курсу, їхнє мотивування та особливості рефлексії.

При вивченні такої складної програми, як 3DS MAX, засвоєння знань можливе тільки при чіткому розумінні методів та шляхів її застосування. Тому необхідно забезпечити тісний і повний взаємозв'язок теорії та практики. У межах нашого курсу цей принцип реалізовано таким чином:

- викладання тільки того матеріалу, який є необхідним для виконання конкретного завдання;
- процес викладу матеріалу та презентація вмінь повинні бути нерозривно пов'язані.

Обов'язково необхідно зауважити й те, що під час навчання у всіх людей домінують різні аналізатори сприйняття, а до того ж різниться глибина й швидкість засвоєння матеріалу. Для вирішення цієї проблеми було створено сайт, завдання якого полягає в здійсненні освітньо-просвітницької діяльності. Ця мета досягається шляхом розміщення на сайті:

- готових конспектів занять, в яких послідовно викладено алгоритм роботи (виконання завдання). Враховуючи рівень знань студентів і складність програми 3DS MAX, матеріал містить велику кількість ілюстрацій;
- відеоуроків, які дублюють основний матеріал, викладений на занятті.

Вищевикладені підходи забезпечили максимальний рівень розуміння та засвоєння знань студентами незалежно від рівня їхньої попередньої підготовки.

Однак успіх роботи із застосуванням цієї програми полягає не тільки в знанні методів моделювання та візуалізації, а й умінні вибрати найоптимальніший шлях досягнення бажаного ефекту. Адже 3DS MAX має складний інтерфейс, з великою кількістю функцій і параметрів. Іноді вони дублюють один одного, створюючи приблизно однаковий ефект. Тому вміння працювати з програмою формуються з часом, через виконання вправ, моделювання об'єктів, створення сцен тощо. Завдяки набутому досвіду приходить розуміння того, яким способом можна найбільш зручно і швидко отримати бажаний результат. У зв'язку з тим, що студенти курсу не володіють цими знаннями, вміннями й навичками, на етапі презентації вмінь необхідно демон-

струвати оптимальний алгоритм роботи, враховуючи власний досвід, і водночас показувати альтернативні методи досягнення поставленої мети.

Після ознайомлення з певними вміннями роботи в 3DS MAX необхідно відразу перейти до етапу репродуктивного повторення. Так само необхідно відзначити, що вміння працювати в цій програмі входить до групи складних умінь, тому що є поєднанням великої кількості різноманітних дій. Тому ми рекомендуємо проводити етап ознайомлення та репродуктивного відтворення в послідовному й повному взаємозв'язку, розділивши при цьому конкретне вміння (наприклад, вміння моделювати дах, вікна, стіни) на смислові блоки.

Наступним етапом, після ознайомлення й репродуктивного відтворення, є етап тренування, який передбачає самостійне виконання завдань, завдяки чому студенти виробляють вміння самостійно застосовувати набуті знання. Вправи, включені до пропонованого курсу, побудовані так, що виконання одного завдання передбачає взаємозв'язок з попереднім. Таким чином, при послідовному виконанні домашньої роботи буде отримана модель будинку з накладеними текстурами й матеріалами, а також виставленим освітленням і камерами. Такий підбір завдань забезпечує:

- більш глибоке розуміння варіантів застосування різних функцій, параметрів і модифікаторів;
- умови для своєчасного виконання роботи.

На випадок, коли домашнє завдання не передбачає виконання проекту будинку (ознайомлення з інтерфейсом 3DS MAX 2015 та інструментами V-Ray 3,0, методами самонавчання й створення сайту), підібрано ряд навчальних відео.

Етап продуктивного застосування вмінь передбачає самостійне виконання проекту “Будинок моєї мрії”. Цей вид завдання вимагає не тільки усвідомленого застосування вмінь роботи з програмою, а й містить елемент творчості.

У зв'язку з тим, що програма зазначеного курсу передбачає засвоєння великої кількості інформації, відпрацювання вмінь, виконання завдань, де більшу частину становить самостійна робота, необхідно значну увагу приділити комплексу заходів щодо мотивації студентів. Таким чином, поставивши за мету сприяти розвитку внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, визначено такі шляхи:

- викладання навчального матеріалу й підбір завдань, враховуючи ступінь складності;
- вибір і виконання особистісно значущого проекту;
- актуалізація набутих знань, умінь і навичок через демонстрацію шляхів їх застосування;
- ознайомлення зі шляхами професійної діяльності через демонстрацію можливостей програми, а також способів грошового заробітку, використовуючи 3DS MAX;
- демонстрування діями, що навчання протягом усього життя – це обов'язкова якість висококласного фахівця.

Таким чином, використання зазначених шляхів і засобів мотивації сприятиме активному вивченню програми 3DS MAX через актуалізацію та

доступність матеріалу, вільний вибір творчих завдань, бачення мети та шляхів її досягнення. Необхідно також зазначити, що в навчальному процесі великого значення набуває особистість викладача, який на власному прикладі демонструє цінність тих знань і порад, які він надає.

Крім формування знань, умінь і мотивації студентів, завданням курсу передбачено розвиток рефлексії в майбутніх фахівців садово-паркового господарства. Адже формування базових умінь роботи в програмі 3DS MAX 2015 передбачає оцінювання якості виконаної моделі та не включає рецензування дизайнерських характеристик проекту.

Необхідно зазначити, що сама програма значною мірою полегшує процес рефлексії, адже оцінка роботи виконується автоматично. Тобто, якщо всі параметри задані правильно, дотримана послідовність, то в результаті буде змодельований фізично правильний об'єкт, що відповідає оцінці "відмінно". І навпаки, при допущенні помилок у процесі моделювання, результат буде некоректним. Таким чином, завдання викладача полягає в тому, щоб допомогти студентам не тільки у формуванні, а й у регуляції й удосконаленні вмінь працювати з програмою 3DS MAX, відмічаючи вдалі алгоритми досягнення мети, а також причини помилок у виконаній роботі.

Висновки. У результаті дослідження науково-педагогічної літератури було розроблено алгоритм формування проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства, який формує потребу в самоосвіті, розвиває пізнавальну активність та творчий потенціал студента. Цей алгоритм було покладено в основу "Базового курсу архітектури в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0", який включає формування знань, умінь, мотиваційного комплексу та рефлексії щодо роботи із зазначеною програмою у майбутніх інженерів садово-паркового господарства.

У ході експериментальної роботи було апробовано алгоритм формування проектних умінь. Отримані результати дають змогу стверджувати про підвищення рівня навченості та сформованості проектних умінь майбутніх інженерів садово-паркового господарства.

Перспективи подальших наукових розвідок можуть бути пов'язані із пошуками шляхів індивідуалізації процесу формування проектних умінь зазначених фахівців.

Список використаної літератури

1. Білан Л. Л. Методика викладання у вищій аграрній школі : навч. посіб. / Л. Л. Білан. – Ніжин : ПП Лисенко, 2010. – 299 с.
2. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Амелина С. М., Халилова С. Э. Реализация алгоритма формирования проектных умений будущих инженеров садово-паркового хозяйства

В статье рассмотрен алгоритм формирования проектных умений будущих инженеров садово-паркового хозяйства и особенности реализации его во время преподавания учебной выборочной дисциплины "Базового курса архитектуры в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0". Уточнена сутність поняття "алгоритм". Выделены этапы формирования проектных умений будущих инженеров садово-паркового хозяйства. Представлена

программа “Базового курса архитектуры в 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0”, которая состоит из трех частей: основы моделирования и создания полигональных объектов; методы визуализации 3-мерных объектов с помощью инструментов V-Ray 3,0; постобработка рендера Adobe Photoshop CS6. Алгоритм предусматривает последовательное развитие всех компонентов (знаний, умений, мотивации и рефлексии).

В ходе экспериментальной работы был апробирован алгоритм формирования проектных умений, а полученные результаты позволяют утверждать о повышении уровня сформированности проектных умений будущих инженеров садово-паркового хозяйства.

***Ключевые слова:** алгоритм, формирование проектных умений, знания, умения, мотивация, рефлексия, инженер садово-паркового хозяйства.*

Amelina S., Khalilova S. The Implementation of the Algorithm of Formation of Design Abilities of Future Engineers of Landscape Management

The article describes the algorithm of formation of design abilities of the future engineers of landscape management and the features of its implementation during the teaching of “Basic Course of Architecture in 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0”. The essence of the concept of “algorithm” is refined. The stages of formation of design abilities of future engineers of landscape management are defined. The program “Basic Course of Architecture in 3DS MAX 2015 + VRAY 3.0” is presented. It consists of three parts: the basics of modeling and the creation of polygonal objects; imaging three-dimensional objects using tools V-Ray 3,0; post-processing render Adobe Photoshop CS6. If all settings are correct and sequence observed, the result will be a true physically simulated object. When errors are committed in the simulation, the result will be incorrect. Thus, the task of the teacher is to help students not only in the formation, but also in the regulation and improvement of skills working with program 3DS MAX, marking the successful achievement of the objective algorithms and causes errors in the performed work. Because the program involves the assimilation rate indicated large amounts of information, working abilities, tasks, most of which is independent work, special attention should be paid to the set of measures to motivate students. The algorithm provides a consistent development of all components (knowledge, skills, motivation and reflection).

The algorithm of formation of design abilities was tested in the course of the experimental work. The results allow suggesting an increase of the level of formation of design abilities of future engineers of landscape management.

***Key words:** algorithm, the formation of design abilities, knowledge, skills, motivation, reflection, engineer of landscape management.*

СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ДЕРЖАВІ

У статті виокремлено нагальні питання й потреби системи управління середньою освітою в Україні; визначено органи управління системою загальної середньої освіти на державному і місцевому рівнях, зазначено їх повноваження й функції; досліджено діяльність і функціональне навантаження відділів освіти та управління освіти (на обласному рівні); виокремлено діяльність місцевих органів державної виконавчої влади й органів місцевого самоврядування у здійсненні державної політики в галузі освіти і в межах їх компетенції.

Ключові слова: освіта, управління, національне законодавство, централізація, децентралізація, рівні управління, відділ освіти.

Система освіти в Україні перебуває сьогодні в ситуації чергового реформування. Необхідною умовою успішності реформ є принципові зміни в системі управління освітою. Педагогічна громада наголошує на необхідності чітко регламентованих перетворень у системі управління середньою освітою, підкріпленими відповідними розпорядженнями, наказами, постановами та інструкціями, що будуть надані фахівцям керівних кадрів середньої освіти держави.

На основі аналізу нормативних документів, науково-педагогічної літератури, результатів і висновків атестаційних комісій середніх закладів освіти України можна стверджувати, що вивчення проблеми управління освітою не мають сьогодні системного характеру, не координуються на державному рівні, не підкріплені даними моніторингу за відповідною тематикою тощо. Отже, стає очевидною необхідність цілісного педагогічного дослідження щодо визначення змісту, форм і методів ефективного управління системою середньої освіти.

Аналіз наукових праць свідчить про наявність значної кількості наукових праць, що стосуються державної освітньої політики й управління освітою. Організаційну структуру державного управління досліджували В. Кремень, В. Луговий, В. Лунячек, Н. Мельтюхова, Н. Нижник, В. Огнев'юк, Г. Одінцева та ін. На основі результатів досліджень вищезазначених авторів можна зробити висновок про те, що державне управління системою загальної середньої освіти в Україні має свої особливості та специфіку. По-перше, це пов'язано із найбільшою в системі освіти мережею закладів, чисельністю контингенту й працівників; по-друге, з розгалуженою мережею органів управління різних рівнів та особливостями фінансування загальноосвітніх навчальних закладів.

Зважаючи на викладене вище, **метою статі** є більш глибоке вивчення, аналіз та виокремлення нагальних питань і потреб системи управління середніми закладами освіти.

Науковці в галузі державного управління виділяють чотири рівні управлінської діяльності: вищий, центральний, місцевий та внутрішньоорганізаційний, яким притаманні нормативно-правові форми управлінської діяльності. Як стверджує І. Михайлик, нормативно-правові форми управлінської діяльності пов'язані з виданням актів, що встановлюють норми права, які в сукупності створюють законодавчо-правову базу регулювання процесів функціонування та розвитку суб'єкта й об'єкта державного управління (закони, укази, постанови, розпорядження, рішення, накази, положення, інструкції, правила тощо) і містять правові норми (правила поведінки), розраховані на невизначене коло осіб, термін часу та умови [7, с. 3]. Правові засади управлінської діяльності здійснюються шляхом прийняття Верховною Радою України законів і законодавчих актів, видання указів Президента, постанов і розпоряджень Кабінету Міністрів України, а також розроблення механізму їх реалізації та контролю за їх виконанням. Закони – найвищий імперативний вираз та втілення державної волі суспільства. Цим зумовлена їх найвища юридична сила порівняно з усіма іншими актами. Усі інші нормативно-правові акти держави видаються на їх основі, заради виконання законів, тобто мають підзаконний характер [5, с. 179]. Правовою основою діяльності системи загальної середньої освіти є Конституція України [4], Закони України “Про освіту” [3], “Про загальну середню освіту” [2], “Про позашкільну освіту” [4], “Про охорону дитинства” [4], інші законодавчі та нормативно-правові акти, що гарантують громадянам реалізацію права на загальну середню освіту.

Відповідно до Конституції України, державну політику в галузі освіти визначає Верховна Рада України, а здійснюють її органи державної виконавчої влади та місцевого самоврядування.

У розділі VI Закону України “Про загальну середню освіту” [2] визначено органи управління системою загальної середньої освіти на державному і місцевому рівнях, вказано їх повноваження. Центральним галузевим органом державної виконавчої влади, який відповідає за розроблення та реалізацію державної політики в системі загальної середньої освіти, визнано Міністерство освіти і науки України. Його повноваження та функції визначені Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту” та полягають у такому:

- бере участь у визначенні державної політики в галузі освіти, науки, професійної підготовки кадрів, розробляє програми розвитку освіти, державні стандарти освіти;
- встановлює державні стандарти знань з кожного предмета;
- визначає мінімальні нормативи матеріально-технічного, фінансового забезпечення навчальних закладів;
- здійснює навчально-методичне керівництво, контроль за дотриманням державних стандартів освіти, державне інспектування;
- забезпечує зв'язок із навчальними закладами, державними органами інших країн з питань, які входять до його компетенції;

- проводить акредитацію вищих і професійно-технічних навчальних закладів незалежно від форм власності та підпорядкування, видає їм ліцензії, сертифікати;
- формує й розміщує державне замовлення на підготовку спеціалістів з вищою освітою;
- розробляє умови прийому до навчальних закладів;
- забезпечує випуск підручників, посібників, методичної літератури;
- розробляє проекти положень про навчальні заклади, що затверджуються Кабінетом Міністрів України;
- організовує атестацію педагогічних і науково-педагогічних працівників щодо присвоєння їм кваліфікаційних категорій, педагогічних та вчених звань;
- разом з іншими міністерствами і відомствами, яким підпорядковані навчальні заклади, реалізує державну політику в галузі освіти, здійснює контроль за її практичним втіленням, дотриманням актів законодавства про освіту в усіх навчальних закладах незалежно від форм власності та підпорядкування;
- здійснює керівництво державними навчальними закладами [3].

У сфері управління, роботи з керівними та науково-педагогічними кадрами Міністерство освіти і науки України виконує таке:

- вносить пропозиції про створення, реорганізацію, ліквідацію в установленому порядку закладів, організацій, підприємств освіти загальнодержавного значення;
- сприяє розвитку нових навчально-виховних закладів;
- проводить в установленому порядку атестацію та акредитацію освітніх закладів незалежно від форм власності й підпорядкування, видає їм ліцензії та сертифікати, надає автономію вищим навчальним закладам;
- здійснює державне інспектування навчально-виховних закладів;
- призначає керівників навчально-виховних закладів та установ, закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки, що перебувають у функціональному управлінні Міністерства освіти і науки України, дає згоду на призначення і звільнення керівників вищих навчальних закладів загальнодержавного значення інших міністерств і відомств;
- розробляє положення про органи громадського самоврядування у сфері освіти;
- організує підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів системи освіти; здійснює загальне керівництво науковою діяльністю тощо.

Також зазначимо, що Міністерство освіти і науки України в межах своїх повноважень, на основі та на виконання актів законодавства видає накази, організовує й контролює їх виконання. Рішення Міністерства освіти і науки України, прийняті в межах його повноважень, є обов'язковими для виконання центральними та місцевими органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, підприємствами, установами та організаціями усіх форм власності і громадянами.

Для вирішення завдань місцевими органами державної виконавчої влади та органами місцевого самоврядування створюються відповідні органи управління освітою – відділи освіти та управління освіти (на обласному рівні), які діють на підставі Законів України “Про освіту”, “Про місцеве самоврядування в Україні”, “Про місцеві державні адміністрації”, положень про відділи та управління освіти місцевих органів самоврядування та органів виконавчої влади, які приймаються на підставі типових положень, інших нормативних актів.

Необхідно відзначити, що управління системою загальної середньої освіти в Україні розвивається за державно-громадською моделлю. Органом громадського самоврядування в освіті на найвищому рівні є Всеукраїнський з’їзд працівників освіти. Констатуємо, що за роки незалежності в Україні відбулося два таких з’їзди: 1) грудень 1992 р.; 2) жовтень 2001 р.. Результатом II Всеукраїнського з’їзду працівників освіти стало прийняття Державної національної програми “Освіта” (Україна XXI століття). Органи громадського самоврядування в освіті вносять пропозиції щодо формування державної політики у сфері освіти. Головна мета державно-громадського управління полягає в поєднанні зусиль держави й суспільства у вирішенні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності закладів освіти.

Згідно з даними науково-педагогічної літератури та нормативних документів [1; 4; 6], для сучасного стану системи управління освітою характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим. Державні органи розробляють найбільш загальні стратегічні напрями, а місцеві органи державної виконавчої влади та місцевого самоврядування спрямовують зусилля на вирішення конкретних, фінансових, кадрових, матеріальних, організаційних проблем. Закони України “Про місцеве самоврядування в Україні” [2] та “Місцеві державні адміністрації” [4] визначають делеговані повноваження органів виконавчої влади, надані органам місцевого самоврядування законом, а також повноваження органів місцевого самоврядування, які передаються відповідним місцевим державним адміністраціям за рішенням районних, обласних рад.

Відповідно до ст. 14 Закону України “Про освіту” [3], місцеві органи державної виконавчої влади й органи місцевого самоврядування здійснюють державну політику в галузі освіти і в межах їх компетенції:

– встановлюють, не нижче визначених Міністерством освіти України мінімальних нормативів, обсяги бюджетного фінансування навчальних закладів, установ, організацій системи освіти, що є комунальною власністю, та забезпечують фінансування витрат на їх утримання;

– забезпечують розвиток мережі навчальних закладів та установ, організацій системи освіти, зміцнення їх матеріальної бази, господарське обслуговування;

– здійснюють соціальний захист працівників освіти, дітей, учнівської і студентської молоді, створюють умови для їх виховання, навчання і роботи відповідно до нормативів матеріально-технічного та фінансового забезпечення;

- організовують облік дітей дошкільного та шкільного віку, контролюють виконання вимог щодо навчання дітей у навчальних закладах;
- вирішують у встановленому порядку питання, пов'язані з опікою і піклуванням про неповнолітніх, які залишилися без піклування батьків, дітей-сиріт, захист їх прав, надання матеріальної та іншої допомоги;
- створюють належні умови за місцем проживання для виховання дітей, молоді, розвитку здібностей, задоволення їх інтересів;
- забезпечують у сільській місцевості регулярне безкоштовне підвезення до місця навчання і додому дітей дошкільного віку, учнів та педагогічних працівників;
- організовують професійне консультування молоді та продуктивну працю учнів;
- визначають потреби, обсяги і розробляють пропозиції щодо державного замовлення на підготовку робітничих кадрів для регіону;
- вирішують у встановленому порядку питання, пов'язані з наданням особам, які відбували покарання у виді обмеження волі або позбавлення волі на певний строк, можливості здобувати загальну середню освіту [3].

Таким чином, управління системою загальної середньої освіти, її матеріально-технічне та фінансове забезпечення; контроль за здобуттям неповнолітніми повної загальної середньої освіти, створення при закладах фонду загальнообов'язкового навчання за рахунок коштів місцевого бюджету, забезпечення регулярного обов'язкового підвезення до місця навчання і додому школярів та інші функції покладаються на органи місцевого самоврядування.

Для реалізації державної освітньої політики на рівні області у складі обласної державної адміністрації створюється обласне управління освіти і науки. До його функцій входить:

- впровадження затверджених Міністерством освіти і науки нових освітніх технологій;
- здійснення контролю за діяльністю відділів освіти в районах та містах;
- організація державного інспектування підпорядкованих установ та закладів освіти;
- формування замовлення на методичну та педагогічну літературу, навчальні програми, посібники, документи про загальну середню освіту;
- фінансування закладів загальної середньої освіти, що фінансуються з обласного бюджету тощо.

На рівні адміністративного району в складі районних державних адміністрацій утворюються районні відділи освіти. Районний та міський відділи (управління) освіти здійснюють:

- керівництво загальноосвітніми школами, ліцеями, гімназіями;
- аналізують стан освіти в районі (місті), подають пропозиції місцевим органам влади щодо зміцнення навчально-матеріальної бази закладів освіти;
- сприяють створенню різних типів закладів освіти;
- організовують навчання обдарованих дітей, а також дітей, які мають вади у фізичному і розумовому розвитку;
- сприяють влаштуванню до інтернатних закладів дітей-сиріт і дітей, які залишилися без батьківського піклування;

- організовують роботу психологічної служби, соціально-педагогічного патронажу в закладах освіти;
- визначають потребу закладів освіти у педагогічних кадрах і задовольняють її;
- проводять атестацію педагогічних працівників району (міста);
- аналізують використання бюджетних коштів на освіту тощо [2].

Виходячи із вищезазначеного, можемо констатувати, що організаційно-правові засади функціонування системи загальної середньої освіти на регіональному рівні впорядковані, законодавчо визначено компетенцію та функцію, підконтрольність та відповідальність кожного рівня управління, їх взаємозв'язок між собою. Як бачимо, організаційна модель управління загальною середньою освітою на регіональному рівні має визначені нормами права, горизонтальні та вертикальні зв'язки, ієрархічну побудову, децентралізовану організаційну структуру щодо утворення, функціонування та підконтрольності органів управління.

Висновки. Отже, процес модернізації системи освіти безпосередньо пов'язаний зі створенням ефективної системи управління цією сферою, що можливо лише за умови послідовної державної кадрової політики.

До перспективних напрямів подальших досліджень цієї проблематики можна зарахувати вивчення питань формування ефективної технології в системі заохочень керівних кадрів у галузі освіти з урахуванням досвіду зарубіжних країн, проведення ґрунтовних досліджень з питань удосконалення нормативно-правової та організаційної бази кадрової політики в освіті тощо.

Список використаної літератури

1. Закон України “Про місцеве самоврядування в Україні” від 21.05.1997 р. № 280/97–ВР [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_mistseve_samovryaduvannya_v_ukraini.htm.
2. Закон України “Про загальну середню освіту” від 13.05.1999 р. № 651–XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu.htm.
3. Закон України “Про освіту” № 1060–XII від 23.05.1991 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://kodeksy.com.ua/pro_osvitu.htm.
4. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти : офіц. вид. – Київ : Парламентське вид-во, 2004. – 404 с.
5. Карамішев Д. В. Стратегічне управління інноваційними процесами в системі охорони здоров'я: державні механізми : монографія / Д. В. Карамішев. – Харків : Магістр, 2006. – 304 с.
6. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізації. Результати / В. Г. Кремень. – Київ : Грамота, 2005. – 448 с.
7. Михайлик І. М. Організаційно-правові засади функціонування системи загальної середньої освіти на регіональному рівні [Електронний ресурс] / І. М. Михайлик. – Режим доступу: <http://www.kbuapa.kharkov.ua/e-book/db/2010-2/doc/4/06.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Бабельчук О. И. Система управления средним образованием в современном украинском государстве

В статье выделены актуальные вопросы и потребности системы управления среднего образованием в Украине; определены органы управления системой общего среднего

образования на государственном и местном уровнях, указаны их полномочия и функции; исследована деятельность и функциональная нагрузка отделов образования и управления образованием (на областном уровне); выделены деятельность местных органов государственной исполнительной власти и органов местного самоуправления в осуществлении государственной политики в области образования и в пределах их компетенции.

Ключевые слова: образование, управление, национальное законодательство, централизация, децентрализация, уровни управления, отдел образования.

Babel'chuk O. Management System in Secondary Education in the Modern Ukrainian state

The article highlights the urgent questions and needs of secondary education management system in Ukraine; defined controls the system of secondary education at the state and local levels, given its powers and functions; investigated the activity and functional capacity of departments of education and management (at regional level); highlighted the activities of local executive authorities and local governments in the implementation of state policy in the field of education and within their competence.

It was stated that organizational and legal foundations of the system of secondary education are organized at the regional level, legally defined powers and functions, accountability and responsibility of each level of government, their relationship with each other. It is proved that the organizational model of management in secondary education at the regional level has certain rules of law, horizontal and vertical communication, and hierarchical structure, decentralized organizational structure for the creation, operation and accountability of controls.

It was established that the process of modernization of the education system is directly connected with the creation of an effective system of management of this area, which is possible only if a consistent state personnel policy. By promising areas for further research of this problem are related study questions of forming an effective technology in the rewards of leading cadres in the field of education in view of the experience of foreign countries, basic research on improving the legal and institutional framework of personnel policy in education etc.

Key words: education, management, national legislation, centralization, decentralization, management levels, the Department of Education.

СИСТЕМА ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА ДЕЯКІ ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ ЇЇ ФУНКЦІОНУВАННЯ

У статті проаналізовано стан системи індивідуалізованого навчання студентів і виявлено фактори, що впливають на ефективність її функціонування. На основі вивчення літературних джерел встановлено, що цілісної системи індивідуалізованого навчання не існує, є лише окремі її елементи. Розробка системи індивідуалізованого навчання є актуальною проблемою й надасть змогу студентам, що суміщають навчання з іншими видами діяльності, успішно вчитися у вищій й здобути повноцінну освіту. Значну увагу приділено аналізу результатів проведеного автором дослідження якості навчальної роботи студентів і викладачів за графіком навчання. В основу розробленої системи індивідуалізованого навчання, на додаток до загальнодидактичних, було покладено специфічні принципи, що визначають ефективність функціонування системи. Доведено, що система індивідуалізованого навчання дає можливість не тільки відпрацювати систему взаємодії між різними структурними компонентами навчально-виховного комплексу, а й, використовуючи в процесі навчання студентів сучасні форми, методи й технології, успішно засвоювати навчальний матеріал.

Ключові слова: системи індивідуалізованого навчання, ефективність функціонування, специфічні принципи, студент.

Пошук шляхів до найефективнішої системи освіти пов'язаний з індивідуалізацією процесу підготовки фахівців. Саме він відкриває вкрай потрібний для вищої освіти шлях до змін, що певною мірою “послаблюють” надмірно заформалізовану систему навчання.

Традиційно у ВНЗ існують три форми навчання: очна, заочна й вечірня. Про сильні й слабкі сторони двох останніх написано чимало, проте є й достатньо велика група студентів, які хочуть здобути повноцінну освіту на очному відділенні, але не мають змоги регулярно відвідувати заняття у вищій з ряду причин (заняття трудовою діяльністю, спортом, наукою тощо). Природно, що такі студенти щодо навчання перебувають у більш скрутних умовах. На це впливає не тільки фактор часу, який вони можуть відвести на щоденні заняття, а й проблема обмежених можливостей контактів з навчальним закладом, товаришами по навчанню, спілкування з вузівськими викладачами, можливостей користуватися послугами бібліотеки тощо. Тому індивідуалізоване навчання треба надавати студентам з сильним характером, цілеспрямованим, з яскраво вираженим бажанням і здібностями до навчання.

Якщо таким студентам ми не можемо забезпечити ідентичні умови, які мають у своєму розпорядженні студенти стаціонару, то компенсувати їх можна тільки шляхом створення нової системи навчання, пошуку рішень організаційного характеру та відповідного дидактичного забезпечення.

Мета статті – проаналізувати стан системи індивідуалізованого навчання студентів і виявити чинники, що впливають на ефективність її функціонування.

Аналіз літературних джерел і результати власних досліджень переконали нас у тому, що цілісної системи індивідуалізованого навчання студентів не існує, розроблені лише окремі її елементи [1–8].

Необхідність розробки системи індивідуалізованого навчання зумовлена, насамперед, економічними причинами. Реалії сучасного життя такі, що близько 60% студентів ВНЗ України навчаються на комерційній основі, не кожна сім'я має змогу навчати у ВНЗ сина або дочку. Так, за нашими даними, лише 44,2% батьків можуть оплачувати навчання в повному обсязі, 27,3% – частково і 28,5% опитаних студентів вказали, що їм самим доводиться заробляти гроші для сплати навчання у ВНЗ. Висновки далеко не втішні, більшість студентів українських ВНЗ, у тому числі й ті, що навчаються на держбюджетній основі, потребують додаткового заробітку. Складається вкрай парадоксальна ситуація, коли велика частина студентів вимушена шукати додатковий заробіток для оплати навчання та відсутня система, при якій можна успішно поєднувати навчання у ВНЗ і трудову діяльність.

Іншою достатньо численною групою студентів, що потребують індивідуалізованого навчання, є спортсмени високого класу, члени збірних команд України, учасники й призери чемпіонатів Європи, світу, Олімпійських ігор тощо, специфіка навчання яких пов'язана з тривалими перервами в заняттях (перебування на зборах і змаганнях поза ВНЗ).

Студенти, що активно займаються науково-дослідною роботою, наглядають за малолітніми дітьми, мають значні відхилення в стані здоров'я тощо, також становлять чималу групу тих, хто потребує індивідуалізованого навчання.

Вихід зі становища, що склалося, багато вишів бачать у наданні таким студентам індивідуального графіка навчання. Проведене нами дослідження (опитано понад 500 студентів різних факультетів) виявило численні групи студентів очного відділення, які використовують для навчання індивідуальний графік (табл. 1).

Таблиця 1

Групи студентів, що використовують індивідуальний графік навчання, та якість їх навчальної діяльності, %

Види діяльності	Від загально-го числа студентів	Якість навчальної діяльності в балах		
		5	4	3
Трудова	12,5	26,8	59,1	14,1
Спортивна	11,4	23,6	64,0	12,4
Науково-дослідна	3,5	93,5	6,5	–
Інші	2,5	20,5	70,9	8,6

Водночас далеко не всі охочі навчатися за індивідуальним графіком дістали таку можливість. Так, за нашими даними, до 50% опитаних студентів, особливо старших курсів, хотіли б суміщати навчання з іншими видами діяльності. Основною перешкодою масового використання індивідуального графіка навчання, на думку керівництва факультетів (деканів, заступників деканів, завідувачів кафедрами), є недостатня розробленість системи індивідуалізованого навчання студентів та її слабе дидактичне забезпечення.

Вивчаючи проблему індивідуалізованого навчання майбутніх учителів, ми зіткнулися з таким явищем: деканати й кафедри, на яких покладений обов'язок розробки індивідуальних графіків і контролю за їх реалізацією, часто цю важливу справу здійснюють формально: якщо графіки і складають, то, як правило, залишають тільки на папері й не виконують; у більшості ж випадків керівництво факультетів обмежується видачею студентам дозволу на вільні відвідини занять і складання заліків й іспитів, не створюючи належних умов для роботи ні студентам, ні викладачам.

Водночас така форма навчання допускає проведення навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних занять тощо) індивідуально з кожним студентом (або з невеликими групами студентів), хоча, згідно з отриманими даними, цю роботу навіть не включено до навантаження викладачів і не оплачено. Цілком природно, що й ставлення багатьох викладачів до цієї роботи вельми "прохолодне". Проведені нами дослідження показали, що до 50% опитаних викладачів роботу з такими студентами обмежують видачею списку необхідної літератури, консультаціями з предмету та контролем знань. Близько третини викладачів зустрічаються з ними тільки на заліках та іспитах і лише 20% викладачів у своїх відповідях вказали, що працюють із студентами, переведеними на індивідуальний графік навчання, з повною віддачею сил. Цілком закономірно, що такий стан справ негативно позначається на якості їх навчальної діяльності (див. табл. 1). Виняток становлять лише студенти, що активно займаються науково-дослідною діяльністю, для яких усі "незручності" індивідуального графіка навчання багато в чому компенсуються характером ставлення до навчальної діяльності, сформованістю необхідних особистісних якостей і навичок самостійної пізнавальної діяльності.

Таким чином, теоретичний аналіз і проведені нами дослідження підтверджують, що розробка системи індивідуалізованого навчання є актуальною проблемою, яка дасть змогу студентам, які поєднують навчання з іншими видами діяльності, успішно навчатися у ВНЗ і здобути повноцінну освіту.

Система індивідуалізованого навчання, яку пропонуємо ми, є складною динамічною структурою з її системоутворювальними етапами та функціональними зв'язками, заснована на системі мотиваційно-цільового управління, яке повною мірою відповідатиме вимогам якісної підготовки вчителя, оскільки дає змогу охопити всі компоненти структури навчальної діяльності студента (мотив → дія → результат), чітко сформулювати ієрархію цілей навчання і за допомогою виконавчої та управлінської програм успішно їх вирішити.

Водночас системний аналіз виявив цілий ряд факторів, що перешкоджають розробці ефективної системи індивідуалізованого навчання, яке дасть студентам змогу успішно поєднувати навчання в педагогічному виші з іншими видами діяльності, а саме: слабка довузівська підготовка студентів; недостатня сформованість навичок вузівської навчальної діяльності й раціонального планування життєдіяльності; відсутність постійного контролю за осво-

енням навчального матеріалу; недолік підручників і навчально-методичної допомоги більшою мірою адаптованих для самонавчання студентів тощо.

Виявлені фактори й досвід студентів дали змогу визначити поле проблем і сформулювати на його основі всю сукупність цілей, впорядкувати їх у вигляді дерева цілей з його логічними ярусами “хочу – можу – роблю – одержую” під кінцевий результат (табл. 2):

- формувати психологічну готовність до оволодіння професією вчителя (мотиви досягнення): “Прагнення стати висококваліфікованим фахівцем”, “Вчитися на “добре” й “відмінно”, “Здобути якісну освіту” та інші (хочу);

- забезпечити технологічну готовність студентів до навчання у ВНЗ (можу): “Освоїти ефективні прийоми навчальної праці”, “Планувати свою життєдіяльність” тощо;

- реалізувати свої психологічні й технологічні можливості в оволодінні знаннями (роблю): “Самостійно організувати свою пізнавальну діяльність”, “Здійснювати самоконтроль і контроль знань” тощо;

- кінцевим результатом праці (одержую) є досягнення генеральної мети.

Для реалізації кожної мети розроблено виконавчу програму, побудовано на основі багаторівневого планування вирішення педагогічних проблем і яка є нормою-зразком (оптимальний варіант) побудови навчального процесу, що дає змогу студентам успішно освоювати професію вчителя за системою індивідуалізованого навчання. Управлінська програма організовує, контролює й реалізує діяльність, яка направлена на здійснення виконавчої програми.

Система індивідуалізованого навчання в структурному плані складається з трьох взаємопов'язаних етапів: 1) підготовчого – направлено на формування готовності студентів до навчання за цією системою; 2) базового – покликано забезпечити психологічну (через мотиви досягнення) і технологічну готовність студентів одержувати якісну професійну підготовку, поєднуючи навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності; 3) пошуково-творчого – націленого на вдосконалення системи одержаних студентами знань, набутих умінь і навичок у нових ситуаціях через навчально-дослідницьку й науково-дослідну діяльність.

В основу розробленої нами системи індивідуалізованого навчання, на додаток до загальнодидактичних були встановлені такі специфічні принципи, що визначають ефективність функціонування системи:

1. Принцип вивчення теоретичного матеріалу укрупненими блоками (модулями) в межах опорних сигналів з метою викладу його в коротші терміни.

2. Принцип інтенсифікації навчання, що передбачає високий темп навчання й найстрогішу економію часу. Тільки попереднє самостійне опрацювання лекційного матеріалу й використання опорних сигналів у вигляді схем, таблиць, малюнків, графіків тощо, які легко запам'ятовуються, дає змогу вивчати навчальний матеріал укрупненими блоками, збільшуючи при цьому темп навчання і значно економлячи час студентів, що дуже важливо для реалізації четвертого принципу.

Таблиця 2

**Побудова ранжируваного дерева цілей навчального процесу
“студентів-індивідуальщиків” за логічними ярусами**

Ранг	“Хочу”	Ранг	“Можу”	Ранг	“Роблю”	Ранг	“Одержую”
1	Вважати себе висококваліфікованим фахівцем	1	Самостійно організувати пізнавальну діяльність	1	Реалізую поетапно поставлені в житті цілі	1	Якісну професійну підготовку вчителя через використання системи індивідуалізованого навчання
2	Мати нагоду для самовираження та самоствердження через навчання, спілкування, творчість, спорт тощо	2	Освоїти ефективні прийоми навчальної праці	2	Самостійно організувати свою пізнавальну діяльність	2	Можливість успішно поєднувати навчальну, наукову, трудову та інші види діяльності
3	Вчитися на “добре” й “відмінно”	3	Вчитися з повною віддачею сил	3	Володію навичками самонавчання	3	Задоволення від досягнення поставлених цілей у навчанні, спорті, науці, бізнесі тощо
4	Здобути якісну освіту	4	Планувати свою життєдіяльність	4	Використовуючи сучасні технології навчання, здобуваю якісну освіту	4	Можливість включення в результативний навчальний процес, використовуючи сучасні методи й технології навчання
5	Формувати в собі професійно важливі якості	5	Самостійно контролювати якість засвоєння знань	5	Здійсною самоконтроль і контроль знань	5	Активно-пізнавальне ставлення до навчальної праці
6	Підвищити свою спортивну майстерність	6	Бути активним та ініціативним	6	Одержую знання у ВНЗ, виходячи з індивідуальних здібностей	6	Ефективні способи взаємодії викладачів і студентів у процесі індивідуалізованого навчання

3. Принцип ефективної взаємодії навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності. Наявність чималого прошарку студентів, що суміщають навчання у виші з активними заняттями спортом, наукою, бізнесом тощо, спричиняє створення для їх успішного навчання таких передумов, як: стійкий інтерес до майбутньої професії; позитивна мотивація навчання; сформованість необхідних умінь і навичок навчальної діяльності; цілеспрямованість, наполегливість, дисциплінованість тощо, тільки наявність цих якостей дасть змогу студентам успішно оволодіти професією вчителя за системою індивідуалізованого навчання.

4. Принцип безконфліктної ситуації та доброзичливого ставлення викладачів до кожного студента в процесі навчання. Індивідуалізоване навчання передбачає достатньо тісний контакт між викладачами й студентами. Від того, як складаються ці відносини, багато в чому залежить і якість навчання.

5. Принцип об'єктивного контролю та рейтингового оцінювання знань. Найважливішою складовою навчального процесу студентів, які навчаються за індивідуалізованою системою, є самоконтроль і безперервний контроль знань, який стимулює систематичну самостійну роботу студентів, підвищує дисципліну навчальної діяльності й дає змогу одержувати об'єктивну оцінку знань. Водночас кількісна оцінка знань (рейтинг), яка формується за результатами всіх етапів контролю, значно активізує пізнавальний процес і дає можливість студентам, набравши певну суму балів протягом семестру, курсу, одержувати заліки та іспити "автоматом".

6. Принцип ефективного засвоєння знань за допомогою підручників і навчально-методичних посібників управлінського, інтегрального типу. Розгляд психолого-педагогічних особливостей засвоєння знань показує, що побудова оптимального процесу навчання неможлива без створення умов для організації керованої та самокерованої самостійної діяльності студентів. Однією з таких умов є створення й використання підручників і навчально-методичних посібників управлінського й інтегрального типу, які повинні містити як інформативну частину, так і апарат управління пізнавальною діяльністю студентів, направлену на реалізацію навчальних цілей.

7. Принцип особистісного підходу передбачає індивідуальне врахування якостей особистості кожного студента, його потенціалу, здібностей, інтересів, можливостей для активізації пізнавальної діяльності.

Висновки. На сьогодні в багатьох ВНЗ України є чимало студентів, що потребують індивідуалізованого навчання, – це висококваліфіковані спортсмени, студенти, що активно займаються трудовою та науково-дослідною діяльністю, сімейні студенти, які виховують малолітніх дітей, тощо. Водночас цілісної системи індивідуалізованого навчання цих студентів ми не знайшли, а наявні її фрагменти (наприклад, індивідуальний графік навчання) не вирішують проблем якісної підготовки фахівців у ВНЗ.

Система індивідуалізованого навчання з вертикальними й горизонтальними складовими дає можливість не тільки відпрацювати систему взаємодії між різними структурними компонентами навчально-виховного комплексу (ВНЗ, факультету, кафедри, студента тощо), а й, використовуючи в

процесі навчання студентів сучасні форми, методи та технології, успішно засвоювати навчальний матеріал.

Навчання за індивідуалізованою системою може бути успішним лише в тому разі, якщо, по-перше, студент має достатньо високий рівень шкільної загальноосвітньої підготовки, володіє навичками навчальної праці у ВНЗ, орієнтований на професію вчителя тощо; по-друге, у процесі безпосереднього навчання у ВНЗ може побудувати “дерево цілей” з його логікою та ярусами (хочу-можу-роблю-отримую), розробити виконавчу й управлінську програму для досягнення поставлених цілей, використовуючи при цьому сучасні методи й технології навчання, працювати з необхідною навчально-методичною літературою, більшою мірою адаптованою для самостійної роботи, тощо.

Список використаної літератури

1. Абрамова Л. Г. Индивидуальный подход как средство коррекции учебно-познавательной деятельности студентов (на примере курса высшей математики) : автор. дис. ... канд. пед. наук / Л. Г. Абрамова. – Ленинград, 1988. – 18 с.
2. Бударный А. А. Индивидуальный подход в обучении / А. А. Бударный // Советская педагогика. – 1965. – № 7. – С. 34–42.
3. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.
4. Минзов А. С. Концепция индивидуального обучения в телекоммуникационной компьютерной образовательной среде / А. С. Минзов // Дистанционное образование. – 1998. – № 3. – С. 19–22.
5. Рубанский Е. С. Актуальные проблемы индивидуализации обучения // Материалы научного симпозиума / Е. С. Рубанский. – Тарту, 1970. – С. 11.
6. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Унт. – Москва : Педагогика, 1990. – 189 с.
7. Фетискин Н. П. Психологическое обоснование индивидуальных различий в двигательной активности студентов / Н. П. Фетискин // Физическая культура в организации учебного труда студентов педагогического института. – Москва : Из-во МГПИ, 1979. – С. 38–42.
8. Щукина Р. Г. Индивидуализация обучения студентов младших курсов в условиях адаптивной системы обучения (на материале английского языка и высшей математики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Р. Г. Щукина. – Москва, 1988. – 19 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Безъязычный Б. И. Система индивидуализированного обучения будущих учителей и некоторые факторы, влияющие на эффективность ее функционирования

В статье проанализировано состояние системы индивидуализированного обучения студентов и выявлены факторы, влияющие на эффективность её функционирования. На основе изучения литературных источников установлено, что целостной системы индивидуализированного обучения не существует, имеются лишь отдельные её элементы. Разработка системы индивидуализированного обучения является актуальной проблемой и позволит студентам, совмещающим обучение с другими видами деятельности, успешно учиться в вузе и получить полноценное образование. Значительное внимание уделяется анализу результатов проведенного автором исследования качества учебной работы студентов и преподавателей по индивидуальному графику обучения. В основу разработанной автором системы индивидуализированного обучения, в дополнение к общедидактическим, были положены специфические принципы, определяющие эффективность функционирования системы. Доказано, что система индивидуализированного обучения дает возможность не только отработать систему взаи-

модействия между разными структурными компонентами учебно-воспитательного комплекса, но и, используя в процессе обучения студентов современные формы, методы и технологии, успешно осваивать учебный материал.

Ключевые слова: системы индивидуализируемого обучения, эффективность функционирования, специфические принципы, студент.

Bezyazichnuy B. Individualized Departmental Teaching of Future Teachers, and Some Factors which Affect its Efficiency of Functioning

The purpose of article is the analysis of a condition of system of the individualized training of students and identification of the factors influencing its efficiency of functioning. On the basis of studying of references it is established that the complete system of the individualized training doesn't exist, there are only its separate elements. Development of the system of the individualized training is an actual problem and will allow the students combining training with other kinds of activity to study successfully in higher education institution and to get a full education. The considerable attention is paid to the analysis of results of the research of quality of study of students and teachers of the individual schedule of training conducted by the author. In a basis of the system of the individualized training developed by the author, in addition to all-didactic, the specific principles defining efficiency of functioning of system were put. The author comes to a conclusion that the system of the individualized training, with its vertical and horizontal components gives the chance not only to fulfill system of interaction between different structural components of a teaching and educational complex (higher education institution, faculty, chair, the student, etc.), but also using in the course of training of students modern forms, methods and technologies successfully to master a training material. Training on the individualized system, can be successful only in that case if, first, the student has rather high level of school general education preparation, owns skills of study in higher education institution, is focused on the teacher's profession; secondly, in the course of direct training in higher education institution can construct a tree of the purposes with its logic and circles "I want – I can – I do – I receive", to develop the executing and operating program for achievement of goals, using thus modern methods and technologies of training, to work with the necessary educational and methodical literature which is the most adapted for independent work.

Key words: systems of the individualized training, efficiency of functioning, specific principles, student.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ПРИ ФОРМУВАННІ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ

У статті розкрито психолого-педагогічні особливості використання наочності на уроках географії як один із шляхів активізації розумової діяльності учнів. Доведено, що використання наочних посібників з метою розкриття провідних закономірних зв'язків сприяє чуттєвому усвідомленню школярами суті процесів і явищ, стимулює їх мотиваційну сферу та мислення, допомагає виявляти зв'язки між науковими знаннями й життєвою практикою. Сформована система знань перетворюється на основу для більш складних навчальних пошуків, що є важливою умовою забезпечення свідомого засвоєння провідних географічних понять і закономірностей. Обґрунтовано специфіку різних видів наочності відповідно до вікових і психологічних особливостей школярів. Аналіз експериментальних матеріалів свідчить, що на початковому етапі вивчення географії ефективним є проведення спостережень у природі та використання натуральних об'єктів. Відповідна робота з набуттям певного досвіду школярів вимагає систематичних ускладнень. Наочні засоби поступово доповнюють використанням схематичних матеріалів, графіків, схем, картосхем тощо. Доведено, що досить ефективним є відображення школярами характеру взаємозв'язків та відносин між об'єктами шляхом самостійного складання ними схем. Така методика спрямована на розкриття відповідних закономірностей, осмислення внутрішньої сутності явищ і процесів. Одночасно встановлено, що ефективність використання наочності можна забезпечити лише при поєднанні різних засобів, методів і прийомів роботи, якою керує вчитель. Зазначено, що ефективною є постановка проблемних запитань і завдань, спрямованих на розкриття найсуттєвіших логічних зв'язків. У процесі розробки методичних засад використання наочних засобів навчання при вивченні географії слід виходити з оптимальної їх кількості. Завантаження уроку великою кількістю таких матеріалів не дає можливості вчителю з достатньою глибиною зосереджувати увагу школярів на основних поняттях. Доведено, що узгодження процесу використання наочності з основними завданнями змісту навчання створює психолого-педагогічні умови для певного наближення пошукової діяльності учнів до наукових досліджень.

Ключові слова: наочність, закономірність, чуттєве сприйняття, засоби навчання, методика.

Одним зі шляхів підвищення ефективності навчальної діяльності школярів є використання наочності. Наочне навчання допомагає уточнити й конкретизувати географічні уявлення учнів, є опорою для узагальнень і висновків. Крім того, наочність збагачує образне мислення учнів, забезпечує розвиток мови, пам'яті, впливає на емоції, сприяє більш глибокому усвідомленню законів розвитку природи та суспільства. Проте вчителі не завжди враховують, що ефективне використання наочності неможливе без аналізу вікових і психологічних характеристик школярів. Ця проблема з її актуальністю спонукала нас провести дослідження психолого-педагогічних особливостей використання наочних матеріалів при вивченні географії.

Методичні аспекти використання наочності при вивченні географії розроблені у працях А. В. Даринського, В. П. Корнєєва, А. Й. Сиротенка,

Є. Й. Шиповича та ін. Зокрема, їх методика спрямована на активізацію навчально-пізнавальної діяльності школярів та на розвиток мислення. Застосування різних видів схематичної наочності досліджували М. С. Винокур, С. Г. Кобернік, Л. І. Круглик, О. Я. Скуратович, О. М. Топузов. Вони розкривають схематичну наочність як засіб відображення причинно-наслідкових зв'язків у навчальному матеріалі та як спосіб узагальнення й систематизації знань.

Метою статті є розкриття психолого-педагогічних особливостей використання наочності як одного з важливих компонентів процесу формування географічних знань у загальноосвітній школі. Поставлено такі завдання: 1) розкрити психолого-педагогічні особливості формування понять і закономірностей на основі використання наочних матеріалів; 2) охарактеризувати вікові особливості використання наочності; 3) визначити дидактичні умови, які сприяють ефективному використанню наочних матеріалів при вивченні географії у школі.

Проведені нами дослідження підтвердили нашу думку про те, що використання наочних посібників у навчальному процесі сприяє розвитку самостійного мислення у школярів. Формування знань з використанням наочності спрямоване на поступове збудження й розвиток чуттєвого розуму дитини та еволюційний перехід його до рівня абстрагування. Результатом абстрагування є виділення істотних властивостей і зв'язків досліджуваних предметів, відволікання від другорядних і формування учнями відповідних понять і закономірностей про географічні особливості навколишнього світу. Такий підхід спрямований на розвиток теоретичного мислення школярів. Власне, і наука на перших етапах свого існування описувала різноманітні спостереження, виявляла, зіставляла й перевіряла окремі факти, що було результатом діяльності чуттєвого розуму. А вже пізніше поступово обґрунтовували певні поняття й закономірності, об'єднавши їх у струнку систему знань. Так, спочатку розвивається чуттєвий розум, а потім – духовний.

Організуючи пошукову діяльність учнів з використанням наочності, ми виходимо з того, що вищим рівнем розвитку теоретичного мислення є мислення діалектичне, спрямоване на пояснення явищ, пізнання об'єктивних закономірностей. Це, у свою чергу, відкриває можливість передбачення. Однією з особливостей теоретичного мислення є рух думки від одиничного факту до закономірності й, навпаки, до конкретної інформації, яка вже усвідомлюється на тлі сформованої абстракції. Безперечно, такий процес не можна розглядати спрощено. Адже індукція й дедукція тісно перетинаються. У процесі організації навчальних пошуків формуються найзагальніші закономірності, які є теоретичним підґрунтям для розкриття нових, менш загальних залежностей, характерних для невеликих територій або окремих природних компонентів.

Відповідно до сучасної психолого-педагогічної літератури, вивчення найважливіших закономірних зв'язків у природному середовищі розглядається нами як одне з центральних освітніх і світоглядних завдань школи. Його розв'язання пов'язане з формуванням усєї системи знань про приро-

ду й суспільство, з розвитком творчого мислення учнів. Це, у свою чергу, сприяє становленню наукового світогляду школярів.

Наочність – один з принципів навчання географії, ефективність реалізації якого залежить від оптимальності поєднання, по-перше, різних методичних прийомів навчання, по-друге, власне різних типів і видів цих засобів з метою залучення всіх органів чуття учнів до найкращого сприймання географічних об'єктів, процесів і явищ та формування їх географічних компетенцій [6, с. 154]. Використання наочних матеріалів, безперечно, може бути ефективним лише за умов чітко осмисленої керівної ролі учителя. Педагог супроводжує навчальну діяльність школярів поясненнями, спрямованими на виділення суттєвих рис та істотних взаємозв'язків об'єктів, які вивчаються. Такі зв'язки повинні бути генетичною основою певної цілісності в навчальному матеріалі. Це сприятиме ефективному формуванню наукових понять та закономірностей.

У методиці навчання географії виділяють такі посібники, що можна зарахувати до наочних засобів навчання:

1. Натуральні засоби навчання (колекції корисних копалин, зразки продукції виробництва тощо).
2. Об'ємні засоби навчання (моделі, макети й муляжі).
3. Статичні (стінні й настільні) зображення географічних об'єктів і явищ (географічні карти, атласи, картини, ілюстрації підручників тощо).
4. Графічні зображення на таблицях або на дошці.
5. Динамічні зображення географічних об'єктів і територій (навчальні кінофільми, відеофільми).
6. Прилади й обладнання.
7. Технічні засоби навчання (вони безпосередньо не є наочними посібниками, але без них не можна використати певні зображення географічних об'єктів) [2, с. 57].

Наочними методами навчання є ілюстрування, демонстрування та спостереження. Актуальним на сьогодні є використання нових інформаційних технологій, зокрема комп'ютера, мультимедійного проектора тощо. Це, безперечно, сприяє підвищенню якості географічної освіти.

Специфічним засобом унаочнення на всіх етапах вивчення географії є символічна наочність – географічні карти й картосхеми (об'єкти зображуються за допомогою умовних знаків). Використання такої наочності передбачає виділення взаємозв'язків між об'єктами та осмислення суті процесів і явищ.

Працюючи з наочними матеріалами, учні вчаться самостійно розкривати й усвідомлювати провідні географічні поняття та закономірні залежності. Важливою умовою забезпечення свідомого їх засвоєння є поступовий перехід від простих речей до складніших узагальнень. У психолого-педагогічній літературі суть пізнання розкривають за такою схемою:

1. Процес пізнання починається з відчуттів. Завдяки наявності органів чуття у свідомості людини відтворюється певна інформація. Сприйняття найпростіших об'єктів школярами забезпечує формування уявлень.

2. Аналіз і узагальнення відтвореної у свідомості інформації. Відбувається усвідомлення предметів і явищ загалом та розкриваються відповідні об'єктивні закономірності. Отже, мислення школярів проходить шлях від одиничних понять до узагальнень, які на початковому етапі формування знань є простими.

3. Спостереження за навколишнім світом у процесі навчальної діяльності поступово ускладнюються. Така діяльність, у свою чергу, вимагає систематичного й цілеспрямованого сприйняття явищ природи та суспільного життя. У процесі нагромадження узагальненого матеріалу учні здійснюють поступовий перехід до усвідомлення більш складних понять та закономірностей. Такий підхід сприяє формуванню методологічної бази для розкриття суті географічних процесів і явищ.

Особливе значення для розвитку спостережливості школярів мають дослідження у природі. Великі можливості для цього створюють краєзнавчі засади в побудові навчально-виховного процесу. Скажімо, фізико-географічні закономірності, які розкривають у ході спостережень під час екскурсій і походів на початковому етапі вивчення географії, відіграють роль теоретичного підґрунтя для формування знань про більш складну систему залежностей у природно-територіальних комплексах, що вивчаються на подальших курсах географії. Учні розглядають географічне середовище на тлі інформації, зібраної ними у процесі навчальних досліджень у своїй місцевості. Такий підхід дає змогу вести учнів від спостережень за місцевими географічними явищами до загальногеографічних висновків та формує практичні навички для організації наукового пошуку.

Проблеми усвідомлення учнями процесів і явищ, безперечно, не можуть бути розв'язані без урахування їх вікових особливостей. На початковому етапі вивчення географії важливу роль відіграє чуттєве сприйняття предметів і явищ. Тому на уроках доцільно застосовувати переважно реальні зображення, картини, ілюстрації тощо. Така наочність дає можливість підкреслити основні, істотні ознаки, типові особливості відповідних зображень. Вони забезпечують спроможність легко відокремити головне від другорядного. Їх використання сприятиме формуванню в учнів узагальнених уявлень про відповідні об'єкти. Поступово до навчального процесу вводять елементи схематичної наочності, функції якої з часом розширюються.

У процесі навчальної діяльності школярі набувають певного досвіду роботи з наочністю, який є підґрунтям для розкриття складніших понять і закономірностей. У старшокласників основну роль відіграє абстрагована наочність, серед якої переважають карти, схеми, графіки, діаграми, таблиці тощо. Натуральні ж об'єкти є допоміжними засобами навчання.

У таблицях підручників (економічна й соціальна географія) систематизовано чимало цифрового матеріалу. Досвід нашої роботи, а також діяльності українських учителів підтвердив думку про те, що не варто вимагати від учнів заучування великої кількості швидкозмінних цифр. У навчальному процесі повинні переважати проблемні запитання і завдання, які б

спрямовували на розкриття суті найважливіших географічних закономірностей. Значно ефективнішою стає робота з цифровими матеріалами, якщо статистичні показники подають у вигляді діаграм і графіків. У таких умовах учні вчаться самостійно розкривати особливості й закономірності різних територіальних соціально-економічних систем, прогнозувати перспективи їх розвитку. Ефективним є складання таблиць на класній дошці та в зошитах учнів паралельно з поясненням нового матеріалу. При узагальненні знань одним з прийомів роботи школярів може бути складання порівняльних таблиць і таблиць із узагальненими висновками з відповідної теми. Такі таблиці повинні бути простими й легкодоступними, без перевантажень зайвими деталями.

У навчанні географії широко застосовують різні види схем: при вивченні будь-якої теми, на різних етапах навчального процесу, але переважно – при поясненні нового матеріалу й перевірці знань. Схематична наочність характеризується такими особливостями:

1. За допомогою умовних позначень відображають найсуттєвішу інформацію з відповідними зв'язками й залежностями.

2. У схемі подають узагальнений зміст інформації, що допомагає зосередити увагу на основних його особливостях.

3. Схематична наочність створює можливості для застосування різних прийомів, спрямованих на розвиток мислення школярів.

Різновидом схематичної наочності є опорно-інформаційні схеми – це своєрідний графічний конспект, у якому структурно подають найістотнішу інформацію з конкретної теми або розділу. Опорність характеризується тим, що учні після вивчення нового матеріалу мають складений у логічній послідовності конспект (у зошиті) з використанням умовних позначень і скорочень, за допомогою якого вони швидко повторюють усе, що розглядалось на уроці [2, с. 175]. Інформаційність передбачає, що схема виступає носієм навчальної інформації. Схематичність відображає відповідні зв'язки та послідовність вивчення матеріалу. Опорно-інформаційні схеми являють собою чітку систему основних понять і логічних зв'язків між ними, на якій ґрунтується система інформації. Такі поняття є підґрунтям будь-якої наукової теорії.

Важливу роль в активізації навчальної діяльності школярів відіграє самостійне складання схем, графіків, діаграм з паралельним переосмисленням і узагальненням відповідної інформації. Така робота розвиває навички школярів аналізувати й відбирати найбільш суттєву інформацію, розвиває їх творче мислення, сприяє пошуку розв'язання найважливіших проблем, вчить самостійно робити висновки. Дослідження підтверджують думку про те, що ефективним прийомом застосування схематичної наочності на уроці є виконання вчителем креслень на класній дошці. Це можуть бути схематичні карти, схеми, діаграми, графіки тощо. На відміну від готових схем їх креслення на дошці сприяє формуванню більш динамічних понять. При цьому переваги такої роботи виявляються повною мірою, якщо їх креслення супроводжується логічною бесідою вчителя та учнів. Ва-

жливим компонентом роботи зі схематичними матеріалами є використання відповідних матеріалів, розміщених на сторінках підручника.

У процесі дослідження доведено, що робота зі схематичними матеріалами є достатньо ефективним методом навчання, але не універсальним. Ефективність використання схем, діаграм, картосхем можна забезпечити лише в умовах поєднання різних засобів, методів і прийомів навчання. Зокрема, доцільно використовувати прийоми порівняння, аргументації суджень тощо.

Підбираючи наочні матеріали, необхідно розробляти такі завдання, які б спонукали школярів до розвитку мислення. Зокрема, важливим є впровадження проблемного підходу до процесу формування знань. Поєднання різних форм і методів роботи при використанні наочних матеріалів дає можливість навчити школярів відкривати закони дослідним шляхом через спостереження одиничних явищ, експеримент, практику. При цьому школярі самостійно формулюють навчальну гіпотезу та під керівництвом учителя “відкривають” уже відкриті в науці закономірності. У навчально-виховний процес поступово впроваджують елементи дослідження. При цьому ми виходимо з того, що вищим рівнем розвитку теоретичне мислення є мислення діалектичне, яке спрямоване на пояснення спостережуваних явищ та пізнання об’єктивних закономірностей. Це, у свою чергу, надає можливість передбачення. Такий підхід забезпечує творче засвоєння нової інформації та поліпшує емоційний настрій школярів, які одержують задоволення від причетності до справжньої пошукової роботи.

У процесі розробки методичних засад використання наочності слід виходити з її оптимальної кількості. Не слід завантажувати урок великою кількістю таких матеріалів. Це відволікає увагу учнів від основної мети уроку, не дає можливості вчителю з достатньою глибиною зосереджувати увагу школярів на головному, розсіює їхні думки. Наочні засоби навчання використовують саме для розкриття найважливіших понять і закономірностей. Доцільно привчати школярів самостійно формулювати пізнавальні запитання своїм однокласникам. Такий підхід спонукає до аналізу інформації та відбору найбільш суттєвих матеріалів.

Використання наочності сприяє активізації мислення школярів, розвиває навички до проведення навчального дослідження, впливає на емоції школярів та підвищує їх інтерес до географічних знань.

Висновки. У процесі дослідження доведено, що використання наочності у процесі навчання сприяє розвитку мислення, допомагає виявляти зв’язки між науковими знаннями та життєвою практикою. Встановлено, що ефективність застосування наочності можна забезпечити лише за умов чітко осмисленої керівної ролі вчителя в умовах поєднання різних засобів, методів і прийомів навчання. У процесі розробки методичних засад використання наочності слід виходити з оптимальної кількості засобів навчання. Методика й зміст застосування наочності повинні відповідати віковим і психологічним особливостям учнів. Важливою умовою забезпечення сві-

домого засвоєння провідних географічних понять і закономірностей є поступовий перехід від простих речей до все складніших узагальнень. Встановлено, що ефективність навчальної роботи з наочними матеріалами зростає в умовах застосування проблемно-пошукових методів навчання.

Проведені нами дослідження не вичерпують усіх аспектів проблеми. Вимагають детального вивчення технології організації пошукової діяльності школярів з використанням краєзнавчої наочності.

Список використаної літератури

1. Гаращенко С. Ф. Використання опорних схем та конспектів на уроках географії / С. Ф. Гаращенко // Географія. – 2009. – № 17 (141). – С. 5–6.
2. Коберник С. Г. Методика викладання географії в школі : навч.-метод. посіб. / С. Г. Коберник. – Київ : Стафед-2, 2000. – 320 с.
3. Корнєєв В. П. Використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчанні географії / В. П. Корнєєв // Географія. – 2008. – № 3 (103). – С. 4–6.
4. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2008. – 272 с.
5. Стадник О. Г. Принципи навчання й шляхи їхньої реалізації під час навчання географії / О. Г. Стадник // Географія. – 2014. – № 9–10 (253–254). – С. 3–12.
6. Топузов О. М. Загальна методика навчання географії : підручник / О. М. Топузов, В. М. Самойленко, Л. Л. Вішнікіна. – Київ : Картографія, 2012. – 512 с.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2015.

Бенедюк В. В. Психолого-педагогические особенности использования наглядности при формировании географических знаний

В статье раскрываются психолого-педагогические особенности использования наглядности на уроках географии как один из путей активизации умственной деятельности учеников. Доказано, что использование наглядных пособий с целью раскрытия основных закономерных связей содействует чувствительному осознанию школьниками сути процессов и явлений, стимулирует их мотивационную сферу и мышление, помогает выявлять связи между научными знаниями и жизненной практикой. Сформированная система знаний превращается в основу для более сложных учебных поисков, которые являются важным условием обеспечения сознательного усвоения основных географических понятий и закономерностей. Обоснованная специфика разных видов наглядности в зависимости от возрастных и психологических особенностей школьников. Анализ экспериментальных материалов свидетельствует, что на начальном этапе изучения географии эффективным является проведение наблюдений в природе и использование натуральных объектов. Соответствующая работа с обретением определенного опыта школьников требует систематических усложнений. Наглядные средства постепенно дополняются использованием схематических материалов, графиков, схем, картосхем и т.п. Доказано, что довольно эффективным является отображение школьниками характера взаимосвязей и отношений между объектами путем самостоятельного составления ими схем. Такая методика направлена на раскрытие соответствующих закономерностей, осмысление внутренней сущности явлений и процессов. Одновременно установлено, что эффективность использования наглядности можно обеспечить лишь при сочетании разных средств, методов и приемов работы, которой руководит учитель. Установлено, что эффективной является постановка проблемных вопросов и задач, которые направлялись бы на раскрытие основных логических связей. В процессе разработки методических принципов использования наглядных средств обучения при изучении географии нужно исходить из оптимального их количества. Загрузка урока большим количеством таких материалов не дает возможности учителю с достаточной глубиной сосредоточивать внимание школьников на главных поня-

тиях. Доказано, что согласование процесса использования наглядности с основными задачами содержания обучения создает психолого-педагогические условия для определенного приближения поисковой деятельности учеников к научным исследованиям.

Ключевые слова: наглядность, закономерность, чувствительное восприятие, средства обучения, методика.

Benedyuk V. Psycho-Pedagogical Features Use Visibility in the Formation of Geographical Knowledge

The article reveals the psychological and pedagogical features the use of visual geography lessons as one of the ways to enhance mental performance of students. It is proved that the use of visual aids to demonstrate the main natural connections helps students realize the essence of the sensitive processes and phenomena, stimulates their thinking and motivational sphere, helps to identify the relationship between scientific knowledge and life practice. Formed a system of knowledge becomes the basis for more complex searches training, which is an important prerequisite for conscious assimilation of basic geographical concepts and laws. Reasonable specificity of different types of visibility depending on the age and psychological characteristics of students. Analysis of the experimental material shows that at the initial stage of studying geography have effective conduct observations in nature and the use of natural objects. Relevant work experience with the acquisition of certain students require systematic complications. Visual aids gradually complemented by the use of schematic materials, graphs, charts, etc. kartoskhem It is proved that there is a fairly effective display of schoolchildren character interactions and relationships between objects by making them independent circuits. This technique is aimed at disclosure of relevant laws, understanding the inner essence of phenomena and processes. At the same time found that the efficiency of clarity can be achieved only with a combination of different tools, techniques and methods of work, led by the teacher. It has been established that there is an effective statement of issues and challenges that would be sent to the disclosure of basic logical relations. During the development of the methodological principles of the use of visual learning tools in the study of geography should proceed from the optimal quantity. Download lesson lots of such materials does not allow the teacher with sufficient depth to focus students on the main concepts. It is proved that the process for the use of visibility with the main objectives of the training content creates psychological and pedagogical conditions for determining the approximate search activity of students in research.

Key words: visualization, pattern, sensitive perception, learning tools, methods.

ПЕРЕДУМОВИ СТВОРЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СЛУЖБИ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ УКРАЇНИ У 20–90-Х РР. ХХ СТ.

У статті визначено передумови створення соціально-педагогічної служби у загальноосвітніх школах України у 20–90-х рр. ХХ ст. Встановлено, що вони прослідковуються з другої половини ХІХ ст. Схарактеризовано зміст і особливості соціальної та соціально-педагогічної роботи у вітчизняних загальноосвітніх навчальних закладах та позашкільних організаціях у другій половині ХІХ – на початку ХХ ст. Здійснено класифікацію центрів позашкільного виховання, в яких проводилася соціально-педагогічна робота.

Ключові слова: соціально-педагогічна служба, загальноосвітня школа, соціально-педагогічна діяльність, заклад суспільного виховання, соціалізація.

Стрімкий розвиток, який відбувається в усіх сферах життєдіяльності сучасної людини через глобалізаційні та євроінтеграційні процеси, залишає своєрідний відбиток у свідомості дітей і молоді. За таких умов постає проблема виховання активного громадянина, творчої особистості, здатної до саморозвитку й самопомоги, спроможної реалізувати свій потенціал на користь суспільству. Натомість відмічається тенденція домінування споживчої настанови в переважній частині дітей і молоді, соціально пасивного характеру їх життєдіяльності, зниження рівня просоціальних прагнень і соціально-культурних потреб. Усе це актуалізує соціально-педагогічні проблеми сучасного суспільства, посилює значущість діяльності шкільної соціально-педагогічної служби. Підвищенню ефективності діяльності соціально-педагогічної служби в загальноосвітньому навчальному закладі, запобіганню помилкам у роботі соціального педагога сприятиме вивчення передумов створення соціально-педагогічної служби в загальноосвітніх школах України у 20–90-х рр. ХХ ст.

Частково теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічної діяльності у загальноосвітніх школах у 20–90-х рр. ХХ ст. вивчали Л. Григорова (організація соціально-педагогічної діяльності з обдарованими дітьми в Україні першої половини ХХ ст.), Л. Дуднік (діяльність педологічної служби в школах України), С. Іноземцева (соціально-педагогічна робота з підлітками з особливими потребами в середніх навчальних закладах України другої половини ХХ ст.), К. Чертова (соціальне виховання школярів у вітчизняній педагогічній теорії та практиці другої половина ХХ століття), Л. Штефан (процес становлення та розвитку соціально-педагогічної теорії і практики в Україні (20–90-ті рр. ХХ ст.)) та іншими науковцями. Разом з тим, вивчення стану наукової розробки проблеми дає підстави стверджувати, що передумови становлення соціально-педагогічної служби у загальноосвітніх школах України у 20–90-х рр. ХХ ст. є недостатньо дослідженими.

Мета статті – на основі аналізу історико-педагогічної літератури визначити і схарактеризувати передумови створення соціально-педагогічної служби у загальноосвітніх школах України у 20–90-х рр. ХХ ст.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що передумови для організації соціально-педагогічної служби в українській школі склалися ще в другій половині ХІХ – на початку ХХ ст.

Теоретичною основою для реалізації деяких функцій соціально-педагогічної служби в навчальних закладах другої половини ХІХ – початку ХХ ст. були праці В. Стоюніна, К. Ушинського, а особливо П. Каптерева. На жаль, їхні соціально-педагогічні ідеї рідко втілювалися в діяльність навчальних закладів Російської імперії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Звичайно, існували окремі навчальні заклади (особливо недержавні), де викладали автори цих ідей і де вони впроваджувалися в практику шкільного виховання.

Переважно соціально-педагогічна діяльність вичерпувалася матеріальною підтримкою школярів. З цією метою в навчальних закладах другої половини ХІХ ст. почали створюватися каси взаємодопомоги. Матеріальна допомога надавалася й опікунськими радами, але цим їхні функції не вичерпувалися. Ради координували діяльність регіональних і місцевих органів самоуправління в керівництві навчальними закладами; сприяли суспільному контролю за діяльністю навчальних закладів у своєму регіоні; підтримували обдарованих дітей; організовували вечірні заняття для дорослих.

З 1885 р. функція опікунів звелася до забезпечення дофінансування навчальних закладів. 26 березня 1907 р. було прийнято закон про колегіальні попечительства, які забезпечували народні училища зручними приміщеннями, організовували ремонтні роботи, займалися постачанням палива, наймом прислуги, обладнували школу меблями, наглядали за відвідуванням занять школярами, допомагали незаможним учням, забезпечували харчування дітей, наглядали за спільними учнівськими квартирами тощо [9, с. 77–78].

З початком Першої світової війни ситуація змінилася. 1914–1915 рр. для України стали часом певного підйому суспільного життя. У країні зростали патріотичні настрої, суспільство бажало здійснити посильну допомогу в справі оборони країни. За цих умов Міністерством народної освіти були організовані при середніх навчальних закладах так звані групи (десятки, бригади) “трудової допомоги”. Сталося це при міністрі народної освіти А. Кассо.

Відповідно до циркуляру Міністерства народної освіти від вересня 1914 р., керівників усіх державних (чоловічих) середніх навчальних закладах зобов’язували “взяти на себе ініціативу щодо організації найрізноманітнішої шкільної трудової допомоги, настільки необхідної в розпал військових дій” [7, с. 188]. В умовах війни учні мали виконувати конкретні оборонні роботи, а після війни їх слід було переорієнтувати на іншу, найрізноманітнішу суспільно-корисну працю: від охорони пам’яток культури і природи до проведення безкоштовних занять з найбільш бідними учнями молодших класів, збирання фольклору та участі в добровільній пожежній дружині [5, с. 13]. Як бачимо, мова йшла саме про повноцінне позаурочне

соціальне виховання, головними організаторами якого повинні були виступати викладачі навчальних закладів.

На практиці в деяких гімназіях та інших освітніх установах подібна діяльність школярів була організована. Однак їхня робота не набула достатньо широкого розвитку, по-перше, за умов воєнного часу і, по-друге, у зв'язку з тим, що новий міністр народної освіти П. Ігнат'єв більше підтримував створення самодіяльних дитячих і підліткових об'єднань без обов'язкової участі в них гімназійних педагогів як керівників і вихователів.

П. Ігнат'єв був призначений на посаду міністра народної освіти в складний час, коли війська відступали. Перші поразки російської армії багатьма пов'язувалися з більш низьким рівнем освіти солдат Російської імперії порівняно з німецькими та, навіть, австрійськими, та й з солдатами країн Антанти. На цій хвилі все голосніше стали звучати вимоги реформування вітчизняної освітньої системи. Новий міністр і повинен був провести реформу.

Реформа передбачала не тільки поліпшення системи навчання і різноманітні адміністративні нововведення, а й значні зміни в галузі соціального виховання дітей, що здійснювалося в навчальних закладах. Основним завданням такого виховання була максимальна підготовка школярів до дорослого життя, вироблення у них певних етичних уявлень і колективістських начал. Важливу роль при цьому відводили трудовому вихованню. Згідно із спеціальним документом, підготовленим однією з комісій по реформуванню, ручна праця в середніх школах мала розглядатися, насамперед, як засіб виховання і формування світогляду, а не як професійна підготовка [2, с. 65–66].

Мабуть ще більшу, хоча й не пряму, а опосередковану роль у змінах сфери суспільного виховання в початкових і, особливо, середніх навчальних закладах відіграла діяльність створених батьківських комітетів. З ними часто узгоджувалися навчальні плани, кандидатури педагогів, організація позашкільного дозвілля учнів шляхом проведення екскурсій, створення гуртків, колективного відвідування театрів і сінематографа тощо. Безсумнівно, що й зміст освіти, і сама особистість педагога, й організація позашкільного дозвілля були досить потужними факторами соціально-педагогічного впливу на особистість школяра. До значної кількості батьківських комітетів увійшли представники ліберальної інтелігенції. Їхніми зусиллями вихованню в середній школі було надано більш демократичний характер [3, с. 42].

Учням різноманітними шляхами намагалися прищепити ліберальні для свого часу цінності: особисту свободу й незалежність; ініціативність; критичне ставлення до консервативних порядків і соціальної несправедливості; співчуття до бідняків; почуття громадянської відповідальності та ін. Досягалося це найрізноманітнішими способами. До них належали відповідна інтерпретація подій російської та світової історії ліберально налаштованими й призначеними за сприяння батьківських комітетів педагогами; спроби прищепити дітям виключно “наукове” мислення; деякі послаблення шкільної дисципліни, спроби ввести в окремих навчальних закладах елементи учнівського самоврядування [3, с. 43].

Крім того, незважаючи на оголошене П. Ігнат'євим гасло “Школа поза політикою”, за допомогою батьківських комітетів у певних навчальних закладах влаштовувалися різноманітні “учнівські збори”, лекції тощо, на яких обговорювалися й політичні теми. Безсумнівно, подібна діяльність помітно впливала на політичні переконання учнів.

Розгорнуту шкільну реформу графу П. Ігнат'єву здійснити не вдалося. Цьому сприяли й власні прорахунки реформаторів, і досить різка критика та протидія перетворенням з боку консервативних сил, і спроби ліворадикальної інтелігенції використовувати деяку демократизацію навчальних закладів з метою революційної пропаганди. Навіть “громадськість”, на яку поклали надії ліберальні педагоги, проявила себе не кращим чином. У деяких регіонах батьківські комітети зажадали для себе практично всю повноту влади в школах, аж до зміщення і призначення директорів гімназій і училищ [4, с. 403].

Не слід також забувати, що реформа проводилася в умовах війни, коли становище російських армій на фронтах було далеко не найкращим: вони, переважно, відступали, залишаючи німцям і австрійцям значні території країни. Увага уряду часто була спрямована не на перспективні перетворення, які вимагали багатьох зусиль і витрат, а на рішення поточних оборонних завдань. За таких обставин проведення широкомасштабної шкільної реформи, причому в умовах постійної критики консерваторів, виявилось просто неможливим. Зрештою П. Ігнат'єв у другій половині 1916 р. був звільнений з посади міністра, а багато його нововведень скасовано. Через кілька місяців у Росії почалася революція.

Як бачимо, соціально-педагогічна робота не була достатньо розповсюдженою в загальноосвітніх навчальних закладах Російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. Вони не могли вирішити нагальні проблеми соціального виховання дітей. Враховуючи це, в останній чверті XIX ст. у Російській імперії та в Україні як її складовій виникають перші позашкільні організації для виховання дітей і підлітків.

На момент появи в державі подібних організацій були відсутні вагомі вітчизняні теоретичні розробки в галузі позашкільного соціального виховання. У таких умовах зміст соціально-педагогічної роботи в позашкільних організаціях визначався конкретними керівниками та педагогами залежно від їхнього власного розуміння основних завдань такої діяльності [1, с. 44]. Лише на початку XX ст. з'явилися серйозні теоретичні дослідження, в яких пропонувалася оригінальна цілісна педагогічна концепція виховання в позашкільних організаціях, причому автором або співавтором багатьох із цих робіт був С. Шацький.

До проблем діяльності літніх колоній і дитячих клубів, особливо щодо проведеного в них трудового виховання, на початку XX ст. зверталися А. Зеленко, М. Казіміров, В. Шацька, Л. Шлегер та ін. Теоретичним аспектам скаутського руху присвятили свої праці І. Жуков, А. Михайлова, О. Пантюхов, В. Преображенській, Е. Цитович та ін.

Вітчизняні центри позашкільного суспільного виховання, які діяли в останній чверті XIX – на початку XX ст., можна розподілити на дві основні

групи. До першої групи слід віднести різні порівняно невеликі дитячі та підліткові центри. Їх основне завдання – внутрішня діяльність дитячих колективів, спрямована, насамперед, на формування позитивних особистих якостей у дітей, а також на певну професійну підготовку. До таких центрів належали літні дитячі “колонії”, дитячі клуби й дитячі майданчики.

Усі центри позашкільного виховання першої групи переважно призначалися для профілактики асоціальної поведінки дітей шляхом відволікання їх від впливу “вулиці”. Як свідчить аналіз джерел [1; 3; 4], їхніми вихованцями ставали, здебільшого, діти з нижчих міських соціальних верств, які закінчили навчання тільки в початкових або неповних середніх навчальних закладах. Певною мірою подібні дитячі позашкільні установи виконували функції соціальної підтримки дітей з бідних сімей.

Другу групу позашкільних виховних центрів становили різні дитячі та підліткові об’єднання й загони. На наш погляд, їх головна відмінність від структур, що відносяться до першої групи, полягала в тому, що виховання тут здійснювалося не тільки за рахунок внутрішнього життя об’єднання, а й за рахунок активної зовнішньої діяльності його учасників. Така робота спрямовувалась на надання різних видів безоплатної допомоги як державі та органам місцевого самоврядування (наприклад, об’єднання “трудової допомоги”), так і окремим особам (скаути та ін.). Подібна “допомога” виконувала й дуже важливу виховну функцію. Іншою відмінною ознакою деяких з таких об’єднань і загонів був їх напіввоєнізований характер і включення в їхню роботу елементів військової підготовки.

У роботі структур позашкільного соціального виховання, що належать до другої групи, брали участь діти з більш забезпечених сімей. Значна частина їхніх вихованців навчалася в середніх навчальних закладах: гімназіях і реальних училищах. Вони не були об’єктами соціальної підтримки, а нерідко ставали її суб’єктами. Слід також зазначити, що центри позашкільного виховання, що входили до цієї групи, створювалися недержавними благодійними структурами та приватними особами. Вони користувалися значно більшою підтримкою влади, ніж дитячі колонії і клуби [6, с. 140].

Загалом дитячими й підлітковими організаціями, що належали до другої групи, були скаутські воєнізовані й подібні їм загони; недержавні дитячі об’єднання, що займалися різними видами суспільно-корисної та благодійної діяльності; організації по вивченню й захисту природи. Подібний поділ досить умовний, оскільки багато з перерахованих організацій, крім основної, займалися й різного роду благодійною діяльністю, особливо в роки Першої світової війни. Здійснювали ці структури і просвітницьку діяльність в народі: від створення бібліотек до безкоштовного репетиторства в бідних сім’ях. Крім того, багато з них ставили завданням підвищення освітнього рівня своїх членів у різних галузях знань. З’явилися ці організації в Російській імперії загалом і в Україні зокрема ще в кінці XIX – на початку XX ст.

Ці структури користувалися підтримкою ліберальної громадськості, деяких органів місцевого самоврядування, ліберально налаштованого міні-

стра народної освіти П. Ігнат'єва. Водночас деякі консервативно налаштовані державні чиновники з підозрою ставилися до окремих аспектів виховної діяльності цих організацій, особливо їхнього самоврядування.

Висновки. У результаті дослідження встановлено, що в другій половині XIX на початку XX ст. у Російській імперії виникли передумови для організації в школі соціально-педагогічної служби. Вони полягали у проведенні соціальної та соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Остання не відрізнялася масовістю, характеризувалась епізодичністю і відсутністю цілісності. Також передумови виявлялися в появі різних центрів позашкільного виховання, в яких активно проводилась соціально-педагогічна робота. Згідно із запропонованою в дослідженні класифікацією подібні організації ділилися на дві основні групи: структури, в яких діти та підлітки певною мірою були об'єктами соціальної підтримки та профілактичного суспільного виховання; структури, що не виконували такої функції, причому їх вихованці, у ряді випадків, самі могли виступати суб'єктами соціальної допомоги. До 1917 р. на українських землях існувало чимало різноманітних типів позашкільних дитячих виховних організацій. Деякі форми й методи їх роботи виявилися затребуваними і в радянський період. Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні й узагальненні основних напрямів, функцій, форм і методів роботи соціально-педагогічних працівників з учнями вітчизняних загальноосвітніх шкіл у 20–90-х рр. XX ст.

Список використаної літератури

1. Агулина С. В. Становление и развитие воспитательно-благотворительных учреждений для детей в России (середина XIX – начало XX вв.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. В. Агулина. – Москва, 1996. – 201 с.
2. Березівська Л. Нові підходи П.М. Ігнат'єва до реформи шкільної освіти (1915–1916 роки XX ст.) / Л. Березівська // Рідна школа : щомісячний наук.-пед. журнал. – 2006. – № 3. – С. 64–67.
3. Никитина Л. Е. Развитие социальной педагогики в России: историко-педагогический анализ / Л. Е. Никитина. – Москва, 2001. – 52 с.
4. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX вв. / под ред. Э. П. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина и др. – Москва, 1991. – 448 с.
5. Салтанов Е. Н. Развитие идеи трудовой школы в отечественной педагогике в конце XIX – первой трети XX веков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Е. Н. Салтанов. – Москва, 2002.. – 20 с.
6. Самсонова Т. В. Основные направления развития социальной педагогики в России конца XIX – начала XX вв. : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Самсонова. – Нижний Новгород, 1997. – 167 с.
7. Тебиев Б. К. На рубеже веков. Правительственная политика в области образования и общественно-педагогическое движение в России конца XIX – начала XX вв. / Б. К. Тебиев. – Москва, 1996. – 256 с.
8. Трухачева Т. В. Периодизация детского движения в России / Т. В. Трухачева // Социокинетика: книга о социальном движении в детской среде / сост. и ред. Т. Трухачева, Г. Кирпичник. – Москва, 2000. – 4.1. – С. 86–109.
9. Якса Наталія Володимирівна. Історія соціальної педагогіки: метод. посіб. / Наталія Володимирівна Якса. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 156 с.

Стаття надійшла до редакції 04.02.2015.

Быкасова С.А. Предпосылки создания социально-педагогической службы в общеобразовательных школах Украины в 20–90-х гг. XX в.

В статье определены предпосылки создания социально-педагогической службы в общеобразовательных школах Украины в 20–90-х гг. XX в. Установлено, что они прослеживаются со второй половины XIX в. Дана характеристика содержания и особенностей социальной и социально-педагогической работы в отечественных учебных заведениях и внешкольных организациях во второй половине XIX – начале XX в. Осуществлена классификация центров внешкольного воспитания, в которых проводилась социально-педагогическая работа.

Ключевые слова: *социально-педагогическая служба, общеобразовательная школа, социально-педагогическая деятельность, учреждение общественного воспитания, социализация.*

Bykasova S. Background of the Social and Educational Services of Secondary Schools of Ukraine in the 20 – 90-ies XX century

The article proves that the prerequisites of social and educational services in secondary schools of Ukraine in the 20's–90-ies XX century traced from the second half of the XIX century. Author determined the content of social and educational work in local secondary schools in the second half of XIX – early XX century, based on scientific and educational literature. The features of these activities are: the absence of mass and integrity, episodic.

The experience of social and educational work in extracurricular organizations of definite historical period overviewed. Under the proposed classification in this research, the similar organizations were divided into two main groups: the structure, in which children and teenagers some extent were the objects of social support and preventive public education; structures that have not kept the similar features, and their pupils, in some cases, themselves could act as subjects of social assistance. The article author determines the activity of state and public charities, that performed social and socio-educational activities for children. It was found that some of the forms and methods of various types of after-school children's educational organizations that existed before 1917 in the Ukrainian lands, were popular in the Soviet period.

It was found that there were many different types of after-school children's educational institutions the Ukrainian lands before 1917. Some forms and methods of work were popular in the Soviet period. Prospects for future research is to identify and summarize the main directions, functions, forms and methods of social and pedagogical staff of national students of secondary schools in the 20's–90-ies XX century .

Key words: *socio-pedagogical service, secondary school, social and educational activities, the institution of public education, socialization.*

Л. Г. БУДАНОВА

**МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ
МАЙБУТНІХ ФАРМАЦЕВТІВ**

У статті розглянуто компетентнісний підхід у вищій фармацевтичній освіті, що направлений на формування ключових (базових, універсальних) та професійних компетенцій майбутніх провізорів.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійна компетентність, фармацевтична освіта.

На сучасному етапі Україна постає перед необхідністю вирішення багатьох завдань у галузі освіти: зміна структури системи освіти, змісту, форм і методів навчання тощо. Розвиток освіти перетворився на “соціальне замовлення часу”, пріоритетний напрям державної політики України. Успішне здійснення економічних, політичних і соціальних перетворень у суспільстві неможливе без удосконалення системи освіти [3].

Здоров’я української нації є запорукою добробуту та процвітання держави й людства. Наявність міцного здоров’я є необхідною умовою продовження роду, вирішення демографічних проблем держави, розвитку духовних і фізичних сил, високої працездатності та активного життя членів суспільства. Проблеми здоров’я завжди посідали значне місце в суспільно-економічному й культурному житті. У зв’язку із цим про стан здоров’я піклується як сама людина, так і органи системи охорони здоров’я, медичні та фармацевтичні працівники [5]. Фармація завжди мала особливе соціальне значення у виробничій діяльності людства, розглядалася як комплекс наук, насамперед, хімічного й медико-біологічного напрямів, адже розвивалася разом із ними, використовуючи їх надбання. Вона завжди була чутливою до нових соціальних сплесків, що спостерігалися при започаткуванні нових наукових напрямів і дали змогу краще зрозуміти питання, пов’язані з виробництвом і підвищенням ефективності фармакотерапії. Упродовж століть фармація і медицина формувалися як взаємозалежні складові охорони здоров’я [5].

Проблема моніторингу якості ключових компетенцій майбутніх фахівців зумовлена потребами практики, насамперед, потребами посилення загальноосвітньої та професійної підготовки особистості сучасного типу – конкурентоспроможної та затребуваної в різних соціальних системах. Проблема компетентнісного підходу й формування професійних компетенцій поступово встановлюється як один із головних критеріїв порівняння ефективності, ширше – життєздатності не тільки освітніх, а й соціальних систем.

Перехід від індустріального до інформаційного суспільства зумовлює зростання пов’язаної із цим геополітичної конкуренції країн світу, яка передбачає інтенсивний розвиток усіх сфер суспільного життя. У зв’язку з цим рівень інтелектуального потенціалу будь-якої держави, який визнача-

ється, насамперед, якістю освіти, професійною підготовкою, формуванням професійних компетенцій, стає однією з найважливіших передумов економічної та політичної самостійності держави, запорукою її конкурентоспроможності, рейтингу на світовій арені [4]. На сьогодні країни повною мірою усвідомлюють усю важливість володіння якісною освітою. Україна, ґрунтуючись на загальноєвропейських і світових підходах до розбудови освітнього сектора, надає важливого значення проблемі формування ключових компетенцій для майбутніх фахівців.

Сьогодні, в умовах активного реформування освіти в Україні з метою її подальшого наближення до європейських стандартів, ще більш актуальною стає проблема вдосконалення змісту підготовки фахівців у системі вищої професійної освіти. Не є винятком і фармацевтична освіта, яка за своїм призначенням покликана здійснювати підготовку сучасного, висококваліфікованого, ринково-зорієнтованого працівника фармацевтичної галузі, спроможного забезпечувати надання належних фармацевтичних послуг та загалом підвищувати якість охорони здоров'я. Підвищення вимог до якості підготовки випускників фармацевтичних вищих навчальних закладів і зумовлює необхідність подальшого вдосконалення освітнього процесу у вищій фармацевтичній школі [8].

Проблема компетентнісного підходу знайшла відображення у наукових публікаціях українських учених: В. Андрущенко, А. Алексюка, І. Бега, С. Гончаренка, Л. Горбунової, І. Зимньої, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лугового, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторського та ін. У зарубіжних країнах ця проблема висвітлена в працях таких авторів, як Б. Андерсон, А. Сегерватес та ін.

Мета статті – визначити ключові (базові, універсальні) та професійні компетенції майбутніх провізорів, що забезпечують реалізацію компетентнісного підходу у вищій фармацевтичній освіті.

Завдання – здійснити аналіз моніторингу якості ключових компетенцій майбутніх фармацевтів, що сприяють підвищенню ефективності вищої фармацевтичної освіти

Досягнення вищої якості навчання можливе сьогодні лише за рахунок інтеграції освіти, науки та інноваційної діяльності, а також зміни освітньої моделі підготовки майбутнього фахівця фармацевтичної галузі від кваліфікаційної (знання, вміння, навички) до компетентнісної (компетенції – єдність знань, умінь, особистісних якостей, практичного досвіду, які визначають готовність особистості до успішної професійної діяльності).

У Національному освітньому глосарії компетентнісним названо підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей. Компетентнісний підхід є ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу та за своєю сутністю є студентоцентрованим [8].

Професія провізора серед типології професій, запропонованих Є. Климовим, належить до професій типу “людина-людина”. Для професій цього типу Л. Шеховцоваю виділені такі професійно важливі якості: добро-

зичливість, тактовність, комунікабельність, самоволодіння, витримка, чуйність, емпатія, самостійність, домінантність, соціальний інтелект, організаційні здібності, чистота й виразність мовлення, експресія обличчя та поведінки, наполегливість [1]. Провізори й фармацевти, що здійснюють продаж товарів аптечного асортименту населенню, безпосередньо взаємодіють з відвідувачами аптек, тому їм потрібно мати не лише відмінні професійні знання та високий рівень компетентності, а й володіти мистецтвом спілкування, тобто вміння спостерігати, ставити цілеспрямовані запитання й миттєво фіксувати необхідні дані, найповніше відповідати на питання покупців і задовольняти їх потреби. Для встановлення емоційного зв'язку з покупцем необхідно мати позитивне ставлення до людей [7].

Таким чином, формування професійних компетенцій робить необхідним використання в освітньому процесі, зокрема при підготовці майбутніх провізорів, саме компетентнісного підходу, який у вищій освіті направлений на формування ключових (базових, універсальних) та професійних компетенцій, тобто готовності студентів використовувати засвоєні фундаментальні знання, уміння та навички, а також засоби діяльності для вирішення практичних і теоретичних завдань, що постають у результаті їх професійної діяльності. Також компетентнісний підхід визначає міждисциплінарну модель навчання, передбачає використання інноваційних технологій навчання (модульне, інтерактивне, в контексті професійної діяльності, міжпредметна інтеграція тощо) і висуває вимоги до результатів освіти, що приводить до системних змін освітньої програми та її навчально-методичного забезпечення [9].

Вчені Ю. Фролов і Д. Матохін у своїх дослідженнях компетенцію визначають як “предметна галузь, в якій індивід добре обізнаний і в якій він виявляє готовність до виконання діяльності”, а компетентність розглядають як “інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускника навчального закладу для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях)” [4].

Якщо розглядати компетентність у професійній підготовці провізора, то вона є інтегрованою характеристикою особистості фахівця, що включає компетенції та здатність виконувати певні виробничі функції щодо кваліфікованого забезпечення населення лікарськими засобами з використанням знань, професійного й життєвого досвіду.

Спираючись на аналіз наукових досліджень щодо структури професійної компетентності, нами визначено такі компоненти професійної компетентності провізора: особистісний, когнітивний, практичний, оцінно-рефлексивний.

Особистісний компонент має такі складові: мотиви, потреби, цілі, наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; прагнення до творчості в професійній діяльності, об'єктивність і самокритичність в оцінюванні досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності [6].

Когнітивний компонент є системою набутих теоретико-методологічних знань з гуманітарних і соціально-економічних, природничо-наукових

(фундаментальних) і професійних (фармацевтичних) дисциплін, необхідних для забезпечення професійної діяльності та спілкування.

Практичний компонент включає набуття професійних умінь, необхідних і достатніх для успішного здійснення професійної діяльності, визначених у галузевому стандарті підготовки провізора, принципів використання їх у фаховій діяльності [4].

Оцінно-рефлексивний компонент включає: здатність застосовувати знання та вміння для здійснення професійної фармацевтичної діяльності, творчий підхід у вирішенні конкретних завдань медико-біологічного, хімічного, технологічного, організаційного, пошукового, аналітичного, комунікативного характеру; здатність до самоосвіти й самовдосконалення; сформованість таких якостей, як креативність, ініціативність, налаштованість на співробітництво, здатність до передбачення, критичного прогнозування результатів діяльності й відносин, що відображається у володінні прийомами фармацевтичної опіки. Оцінно-рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, самоврядування, поштовхом до самопізнання, професійного зростання, розвитку рефлексивних здібностей і формуванню індивідуального стилю роботи. Цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе й реалізацію в процесі професійної діяльності [5].

Компетентність у професійній підготовці провізора може бути реалізована за наявності особистих компетенцій майбутнього фахівця, від чого буде залежати його здатність виконувати певні професійні функції щодо кваліфікованого забезпечення населення лікарськими засобами. Не менш важливу роль у професійній підготовці відіграє особистісний компонент, який формується на основі наявності в майбутнього провізора мотивів і потреби працювати, особистих прагнень та завдань, зацікавленості поглибленим вивченням фахових дисциплін; прагнення до творчості в професійній діяльності, об'єктивності, самокритичності в оцінюванні досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності. При цьому система набутих теоретико-методологічних знань з гуманітарних і соціально-економічних, фундаментальних і фармацевтичних дисциплін украй необхідна для забезпечення професійної діяльності та спілкування. Крім того, для успішної професійної діяльності обов'язковим є набуття професійних умінь, визначених у галузевому стандарті підготовки провізора.

На нашу думку, для формування компетенцій студентів фармацевтичних ВНЗ необхідною є зміна існуючих підходів до навчання й оцінювання. Майбутньому фахівцю необхідно вміти здійснювати пошук і переробку інформації, вміти її застосовувати на практиці, бути спрямованим на самовдосконалення, самоосвіту, самовиховання. На цьому шляху пріоритетними є готовність студента до самоосвітньої діяльності, наявність умінь учитися, внутрішня мотивація до навчання. Таким чином, орієнтація на підвищення конкурентоспроможності випускників надасть можливість підго-

товки студентів до ефективного здійснення ними самоосвіти. У зв'язку з цим постає питання вирішення проблеми розвитку професійної компетентності та професійно значущих якостей особистості у майбутніх фахівців у процесі формування готовності до самоосвітньої діяльності студентів [9].

Компетенція майбутнього фахівця фармації, що стосується його діяльності, спирається на особисті якості, такі як уважність, ретельність, ініціативність, здатність витримувати психологічне навантаження, винахідливість, послідовність, уміння доводити справу до кінця. Професійна компетенція ґрунтується на професійних знаннях фахівця, на його аналітичних здібностях, на вмінні розробляти концепції і планувати свою діяльність, на усвідомленні наслідків своєї діяльності [7].

Сьогодні реалізується системний підхід у формуванні й розвитку компетенцій у майбутніх фахівців галузі фармації. Провізор – це фахівець і в науково-практичній галузі, який опікується питаннями розробки, дослідження, зберігання, виготовлення та відпуску лікарських засобів. Суспільству потрібен фахівець, який добре орієнтується в усіх питаннях фармації, але особливо в практичних питаннях щодо виготовлення, зберігання та відпуску лікарських засобів. Формування цих навичок неможливо без відповідної грамотності фахівця в галузі спеціальних дисциплін.

Результатом навчальної діяльності має бути розвиток студента. Методична модель організації та реалізації навчального процесу передбачає певну діяльність викладача й студента в межах суб'єкт-суб'єктних відносин і включає три основні етапи: діяльнісно-теоретичний, діяльнісно-практичний і результативний. Таким чином, практична спрямованість освіти є основою формування професійних умінь і навичок майбутнього провізора.

Висновки. Реалізація компетентнісного підходу сприяє підвищенню ефективності вищої фармацевтичної освіти та полягає в формуванні у студентів набору компетенцій, які на високому рівні забезпечують володіння технологією професійної діяльності та відмінне виконання професійних обов'язків. Реалізація компетентнісного підходу спрямована на комплексне засвоєння знань, умінь і навичок для практичної діяльності в галузі фармації. Майбутній провізор набуває здатності успішної власної реалізації в професійній діяльності, соціальної самостійності, мобільності, вільного орієнтування у професійній сфері та вирішення складних завдань.

Здійснений аналіз не вичерпує всіх аспектів проблем щодо реалізації компетентнісного підходу в системі фармацевтичної освіти, однак визначення професійних компетенцій сприятиме позитивним змінам у становленні професійної майстерності сучасного провізора.

Список використаної літератури

1. Зубрицька М. Україна і Росія – два погляди на освітню політику. Стратегія і основні напрями розвитку освіти в XXI ст. / М. Зубрицька // Управління освітою. – 2008. – № 8 (176). – С. 7–9; 2–5.
2. Краснобокий Ю. М. Словник-довідник термінів з інноваційних технологій навчання / Ю. М. Краснобокий, В. Ф. Мішкурова, М. І. Пашенко. – Київ : Науковий світ, 2003. – 75 с.

3. Национальный освітній глосарій: вища освіта / авт.-укл.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – Київ : Пляди, 2011. – 100 с.

4. Фролов Ю. В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю. В. Фролов, Д. А. Махонин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 38–39.

5. Черних В. П. Компетентнісний підхід у розробці стандартів вищої фармацевтичної освіти / В. П. Черних, І. С. Гриценко, С. В. Огарь, Л. М. Віннік // Медична освіта – 2014. – № 2. – С. 44–45.

6. Черних В. П. Концептуальні аспекти реформування фармацевтичної галузі / В. П. Черних // Вісник фармації. – 2001. – № 1. – С. 35–42.

7. Anderson C. FIP roundtable consultation on pharmacy education: developing a global vision and action plan / C. Anderson, I. Bates, D. Beck. – *Intl Pharm J.*, 2006; 20:12–13.

8. Currie BL, Sagraves R, Dean JO. International Pharmacy Educational and Research Relationships: Past and Future for AACP Members [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.allacademic.com/meta/p196180_index.html. Accessed May 29, 2012.

9. UK Bologna Seminar: Using Learning Outcomes [Electronic resource]. Ediburg, 1–2 July 2004. – Mode of access: www.bologna-bergen2005.no; Tuning Education Structures in Europe // tuning.unideusto.org/tuningeu.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2015.

Буданова Л. Г. Мониторинг качества ключевых компетенций у будущих фармацевтов

В статье рассматривается компетентностный подход в высшем фармацевтическом образовании, который направлен на формирование ключевых (базовых, универсальных) и профессиональных компетенций будущих провизоров.

Ключевые слова: компетентностный подход, профессиональная компетентность, фармацевтическое образование.

Budanova L. Monitoring of Core Competencies Quality for Future Pharmacists

At the present stage Ukraine nation has to solve many problems in education: changing the structure of education content, methods of teaching and etc. The development of education has become a “social order of time” priority of public policy in Ukraine. The successful implementation of economic, political and social change in society is impossible without improving the education system.

The article deals with the competence approach in higher pharmaceutical education, which aims at providing a key (basic, universal) and professional competence for future pharmacists.

We have underlined that the implementation of competence approach enhances the effectiveness of higher pharmaceutical education and it forms in students a set of competencies that a high-level ensure ownership technology professional activity other than to carry out as well. The implementation of competence approach aimed at a comprehensive learning and skills to practice in the field of pharmacy. Future pharmacist acquires the ability to own a successful implementation in the profession, social independence, mobility, free orientation in the profession and solving complex problems.

Key words: competence approach, professional competence, pharmaceutical education.

УДК 378.147:796.3861.(477)

Т. А. ГЛОБА

НАСТІЛЬНИЙ ТЕНІС ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНИМ ВИХОВАННЯМ

У статті розглянуто проблеми щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Наведено аналіз публікацій науковців різних країн щодо розвитку координаційних здібностей. Висвітлено можливість використання настільного тенісу як засобу розвитку координаційних здібностей студентів у процесі занять фізичним вихованням. Подано структуру й зміст занять з настільного тенісу зі студентами Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара.

Ключові слова: фізичне виховання, здоров'я, настільний теніс, координаційні здібності, студент.

Спосіб життя населення України та стан сфери фізичної культури створюють загрозу, а саме знецінення соціального престижу здоров'я, фізичної культури і спорту, та є суттєвим викликом для української держави на сучасному етапі її розвитку, що характеризується певними чинниками, основними серед яких є: демографічна криза, відсутність традицій, недостатнє фінансування матеріально-технічного забезпечення вищих навчальних закладів, низька мотивація до фізичного виховання, а також низький рівень здоров'я.

Найважливішим напрямом на сучасному етапі розвитку системи вищої освіти є формування стійкого інтересу студентів до фізичного виховання, а також оптимізації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Роки навчання у вищому навчальному закладі є одним з найважливіших етапів формування особистості майбутнього фахівця, де велику роль у комплексній системі навчально-виховного процесу відіграє фізичне виховання. На думку Т. Ю. Круцевич, метою фізичного виховання є задоволення об'єктивної потреби студентів в освоєнні системи спеціальних знань та набутті професійно значущих умінь і навичок [6, с. 167].

На думку О. В. Криличенко, чинна на сьогодні організація фізичного виховання у вищих навчальних закладах України є недостатньо ефективною для підвищення рівня фізичної підготовленості, здоров'я, професійно важливих психофізіологічних якостей та залучення значної кількості студентів до систематичних занять [7, с. 44].

Програма з курсу фізичного виховання застаріла й не цікава сучасному поколінню студентської молоді. О. О. Малімон зазначає, що традиційна форма занять з фізичного виховання сприяє зниженню зацікавленості студентів до процесу фізичного виховання та призводить до формального відбування навчальних занять з цього предмету [9, с. 19].

Одним з перспективних напрямів у вирішенні проблем у процесі фізичного виховання, на думку Л. Н. Барібіна, Е. В. Церковної, І. Ю. Блін-

кіна, є впровадження спортивно-орієнтованої форми організації занять у вищих навчальних закладах з урахуванням вільного вибору виду спорту студентами [3, с. 35].

Такої ж думки дотримуються науковці Н. Я. Бондарчук і Г. В. Власов, зазначаючи, що саме спортивно-орієнтована форма організації фізичного виховання, яка передбачає заняття улюбленим видом спорту, сприяє зміцненню здоров'я студентів, підвищенню рівня фізичної підготовленості, розвитку позитивної мотивації до занять фізичними вправами та спортом [4, с. 157].

У навчальному посібнику “Теорія і методика фізичного виховання” за редакцією Т. Ю. Круцевич зазначено, що “фізичне виховання студентів” – це “нерозривна складова частина вищої гуманітарної освіти, результат комплексного педагогічного впливу на особистість майбутнього фахівця в процесі формування його професійної компетенції”. Крім того, “фізичне виховання як навчальна дисципліна забезпечує реалізацію цілей і завдань, передбачених програмою, а також ефективність цих занять у вищому навчальному закладі залежить від змісту програм, за якою вони здійснюються” [6, с. 171].

Одним з основних завдань дисципліни “Фізичне виховання” у вищому навчальному закладі, на думку В. В. Афанасьєва, є поліпшення фізичної підготовленості студентів під час навчання, а також підвищення рівня їх фізичних якостей [1, с. 3].

Більшість методичних рекомендацій з оптимізації процесу фізичного виховання у вищих навчальних закладах нефізкультурного профілю спрямовані на вдосконалення витривалості, силових і швидкісних здібностей студентів, однак розвитку координаційних здібностей (як одного з найбільш істотних елементів рухової підготовки) у процесі фізичного виховання у вищих навчальних закладах, на думку Л. Д. Назаренко, приділяється недостатньо уваги [10, с. 19].

Мета статті – проаналізувати використання настільного тенісу як засобу розвитку координаційних здібностей студентів у процесі занять фізичним вихованням.

На думку В. І. Ляха, Л. Д. Назаренко та Г. В. Барчукової, спортивні ігри є основними засобами й методами розвитку різноманітних координаційних здібностей [8, с. 20; 10, с. 19; 2, с. 285].

Науковці В. А. Булкін, Е. В. Попова та Е. В. Сабурова визначають поняття “координаційні здібності” як здатність людини управляти рухами й діями, узгоджуючи їх за зусиллям, у часі й просторі для досягнення поставленої мети, та як один з найважливіших компонентів вирішення рухових завдань [11, с. 17].

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що координаційні здібності людини дуже різноманітні й специфічні, їх можна диференціювати на окремі групи за особливостями прояву, критеріями оцінювання й факторами. Спираючись на результати спеціальних досліджень, Д. Блум, А. Тер-Ованесяна, І. Тер-Ованесяна, В. Ляха та інших, які виділяють такі види ко-

ординаційних здібностей: здібність до керування тимчасовими просторовими й силовими параметрами руху, здібність до збереження рівноваги, почуття ритму, здібність до орієнтування в просторі, здібність до довільного розслаблення м'язів, координація рухів (спритність).

Названі “координаційні здібності”, як зазначає Т. Ю. Круцевич, виявляються не в чистому вигляді, а в складній взаємодії, тобто в конкретних ситуаціях окремі “координаційні здібності” відіграють провідну роль, а інші – допоміжну [6, с. 284].

На думку В. І. Ляха, найбільш ефективно розвиваються координаційні здібності в умовах відсутності втоми [8, с. 11].

Як зазначає Г. В. Барчукова, швидкість реакції на рухомий об'єкт гравців у настільний теніс більша, ніж у інших людей, нерідко ця якість допомагає в різних життєвих ситуаціях (можливість зловити на льоту чашку, що подає, швидко відскочити в бік, ухиляючись від предмета, який летить прямо на нього тощо) [2, с. 14].

На сьогодні спостерігається підвищення інтересу студентської молоді до такого виду спорту, як настільний теніс, який останнім часом активно розвивається в Україні. Популярність настільного тенісу серед студентської молоді пояснюється його видовищністю, високою емоційною напругою спортивної боротьби й різнобічним позитивним впливом на рухові, психічні та вольові якості людини.

Заняття настільним тенісом поліпшують фізичну підготовленість, сприяють їх гармонійному розвитку, виховують такі якості характеру, як зібраність, рішучість, наполегливість тощо.

Як визначає професор Р. Худець, настільний теніс належить до технічно складних, комплексних видів спорту, він включає в себе як технічну, так і фізичну й психологічну підготовку. Прийоми, які використовують у настільному тенісі, різноманітні: удар, очікування, аналіз ситуації, прийняття рішення та новий удар – це ті етапи, які постійно повторюються під час гри [12, с. 7].

Заняття настільним тенісом удосконалюють не тільки швидкість рухів, а й швидкість реакції, реакції прогнозування, розвивають оперативне мислення, а також уміння концентрувати й переключати увагу.

Основна перевага настільного тенісу – це розмаїтість рухів, що сприяють розвитку координації.

Розвивати координаційні здібності, на думку В. М. Богушаса, найкраще за допомогою настільного тенісу, де темп гри змінюється від 30 до 120 уд./хв, швидкість руху руки з ракеткою досягає більше ніж 11 м/с (40 км/год), швидкість польоту м'яча при завершальних ударах – 47–50 м/сек (або 170–180 км/год), а початкова швидкість польоту може досягати й 200 км/год, при цьому м'яч повинен точно потрапляти в потрібну точку стола [4, с. 35].

Фахівці в галузі настільного тенісу зазначають, що більшість наукових і науково-методичних досліджень фахівців з настільного тенісу

Г. В. Барчукової, С. В. Голомазова, М. Ж. Усматалієва спрямовані на розробку й удосконалення програм технічної, тактичної та психологічної підготовки в процесі занять настільним тенісом, але не приділяють уваги питанням, пов'язаним з розвитком фізичних якостей студентів, зокрема координаційних здібностей [2, с. 24; 5, с. 19].

Для розвитку координаційних здібностей студентів необхідно враховувати такі методичні положення:

- вправи на розвиток координаційних здібностей вимагають підвищеної уваги, точності руху, тому краще проводити їх на початку основної частини заняття;

- вправи на занятті повинні бути достатньо важкими в координаційно-руховому аспекті (зміна вихідних положень, посилення протидій, зміна просторових кордонів, швидкості або темпу рухів, переключення з одного руху на інший тощо);

- кількість вправ і тривалість серій у межах одного заняття повинні бути обмеженими, оскільки великий обсяг та тривалі серії швидко стомлюють нервову систему, у результаті чого знижується тренувальний вплив;

- розвивати координацію у студентів також необхідно за допомогою рухливих і спортивних ігор, загальнорозвивальних, гімнастичних і легкоатлетичних вправ, що виконуються в незвичайних умовах;

- для розвитку координації необхідно використовувати різноманітні вправи, в яких студент повинен виходити з несподівано сформованої ситуації за допомогою кмітливих, швидких і ефективних дій;

- усебічна фізична підготовка сприяє накопиченню запасу рухових навичок, на основі яких розвивається здатність до освоєння, та варіативному застосуванню техніки гри в настільний теніс [2, с. 285].

На заняттях з фізичного виховання зі студентами Дніпропетровського національного університету імені Олеся Гончара засобами настільного тенісу ми використовували таку структуру та зміст занять. Заняття розподіляли на три складові (підготовча, основна й заключна).

Підготовча частина заняття становила 10–15% загального часу. Студенти виконували загальнорозвивальні вправи (активний розігрів м'язів): різновиди бігу, стрибкові вправи, повороти тулуба, нахил голови, колові оберти в ліктьових і плечових суглобах, вправи на гнучкість. А також спеціально-фізичні вправи: переміщення приставним кроком, біг з підніманням стегна, легкий біг з різною амплітудою рухів рук та ніг.

Основна частина заняття становила 70–80% загального часу. В основній частині виконували імітаційні вправи без м'яча (на місці та в русі), різні види жонглювання й підкидання м'яча. Вправи для вивчення правильної хватки (різновиди тримання ракетки) перед дзеркалом. Вправи для вивчення та вдосконалення стійки тенісиста й пересування в тенісного столу, а саме пересування з основної стійки тенісиста приставним кроком убік (вліво, вправо, вперед, назад). Вправи з м'ячем та ракеткою як без

тенісного столу (різновиди набивання на ракетці), на місці та в русі, так і техніко-тактичні вправи на столі. Удари біля тренувальної стінки. Вправи біля тенісного столу, удари “поштовх”, “підрізка”, “накат” справа та зліва. Відпрацьовування технічних елементів на столі (за напрямком): гра по діагоналі, по прямих, гра зі змінами напрямку. Відпрацьовування подач. Використання різноманітних ігор “паровозик”, “вертушка” тощо. Гра на рахунок з використанням технічних елементів. Гра в парах.

Заключна частина заняття становила 5–10% загального часу. Виконували вправи на відновлення організму студентів на заняттях настільним тенісом, а саме: легкий біг, ходьба з відновленням дихання, вправи на розтягування м’язів (стретчинг).

Для розвитку координаційних здібностей студентів засобами настільного тенісу враховано такі методичні прийоми, що передбачали поступове підвищення навантаження з кожним заняттям, та підвищення інтенсивності координаційних вправ за рахунок:

- збільшення координаційної складності завдань шляхом збільшення числа варіативності вправи;
- підвищення вимог до точності, швидкості, доцільності, економічності та стабільності виконання технічних прийомів одночасно;
- виконання координаційних вправ в умовах дефіциту часу;
- скорочення пауз між вправами й відповідно між серіями вправ;
- виконання завдань “на координацію” під час вправ, що впливають на кондиційні (силові, швидкісні, швидкісно-силові, витривалість) здібності;
- виконання координаційних вправ після фізичних навантажень.

Обсяг і тривалість навантаження виконання координаційних вправ підвищували за рахунок: збільшення числа повторень вправ в одній серії; збільшення числа серій; збільшення числа різних вправ у серії при збереженні однакового числа повторень.

Настільний теніс є універсальним засобом, що знижує втому, напругу. Слідкування за польотом м’яча – гарна гімнастика для очей. Комісія ЮНЕ-СКО визнала настільний теніс одним з найбільш перспективних видів спорту, широко доступного, що служить на благо здоров’я людей.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що на сучасному етапі розвитку системи освіти не сформовано стійкого інтересу студентів до фізичного виховання. Крім того, програма з курсу фізичного виховання застаріла й не цікава сучасному студенту. Вивчивши літературні джерела, ми дійшли висновку, що засоби настільного тенісу можуть бути використані в системі навчальних занять з фізичного виховання у вищих навчальних закладах, оскільки регулярні заняття настільним тенісом сприяють розвитку координаційних здібностей, поліпшують фізичну підготовленість, сприяють їх гармонійному розвитку, виховують такі якості характеру, як зібраність, рішучість, наполегливість.

Список використаної літератури

1. Афанасьев В. В. Влияние занятий по настольному теннису на развитие физического качества ловкости / В. В. Афанасьев // Физическое воспитание студентов

творческих специальностей ; М-во образования и науки Украины, Харьков. гос. акад. дизайна и искусств (Харьков. худож.-пром. ин-т). – 2007. – № 5. – С. 3–9.

2. Барчукова Г. В. Настольный теннис в ВУЗе : учеб. пособ. для студ. нефизкультурных вузов / Г. В. Барчукова, А. Н. Мизин. – Москва : СпортАкадемПресс, 2002. – 132 с.

3. Барыбина Л. Н. Результаты применения спортивно-ориентированной формы организации занятий в высшем учебном заведении технического профиля / Л. Н. Барыбина, Е. В. Церковная, И. Ю. Блинкин // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2008. – № 4. – С. 35–37.

4. Богушас М. В. Играем в настольный теннис : кн. для учащихся / М. В. Богушас. – Москва : Просвещение, 1987. – 128 с.

5. Голомазов С. В. Влияние темпа, времени прослеживания и скорости полета мяча на технику и точность ударов в настольном теннисе / С. В. Голомазов, М. Ж. Усматалиев // Теория и практика физической культуры. – 1989. – № 5. – С. 23–26.

6. Круцевич Т. Ю. Теорія і методика фізичного виховання / под ред. Т. Ю. Круцевич. – Киев, 2003. – 423 с.

7. Криличенко О. В. Стан і перспективи розвитку системи фізичного виховання у вищих навчальних закладах України / О. В. Криличенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2011. – № 7. – С. 44–48.

8. Лях В. И. О классификации координационных способностей. / В. И. Лях // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 7. – С. 28–30.

9. Малімон О. О. Диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту : 24.00.02 / О. О. Малімон. – Луцьк, 1999. – 9 с.

10. Назаренко Л. Д. Примерная классификация базовых двигательных координаций по ряду общих и специфических признаков и структурных элементов / Л. Д. Назаренко // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 8. – С. 19–21.

11. Тер-Ованесян А. А. Педагогика спорта / А. А. Тер-Ованесян, І. А. Тер-Ованесян. – Київ : Здоров'я, 1986. – 208 с.

12. Худец Р. Настольный теннис. Техника с Владимиром Самсоновым / Р. Худец ; пер. с англ. О. Белозеров. – 2-е изд., исправ. – Москва : Виста Спорт, 2009. – 272 с.

13. Blume D. D. Fundamentals and methods for the formation of coordinative abilities / D. D. Blume // Principles of Sports Training. – Berlin : Sportverlag, 1982. – P. 150–158.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Глоба Т. А. Настольный теннис как средство развития координационных способностей студентов в процессе занятий физической культурой

В статье рассматриваются проблемы организации физического воспитания в высших учебных заведениях. Приведен анализ публикаций ученых разных стран по развитию координационных способностей. Рассматривается возможность использования настольного тенниса как средства развития координационных способностей студентов в процессе занятий физическим воспитанием. Представлена структура и содержание занятий по настольному теннису со студентами Днепрпетровского национального университета имени Олеса Гончара.

Ключевые слова: физическое воспитание, здоровье, настольный теннис, координационные способности, студент.

Globa T. Table Tennis as a Way of Student's Coordination Abilities Development in the Physical Education

Was studied the problems of the sphere of physical culture at the modern stage, and identified their causes. Presented issues of the organization of the subject "physical education" in higher educational institutions of Ukraine, which is not sufficiently effective. Pro-

vided advices on sports-oriented forms of organization of training in higher educational institutions, with the free choice of the sport.

Analyzed publications of scientists from different countries where presented types of coordination abilities. Defined the concept of "coordination abilities." Noticed that at recent time the interest of student's of higher educational institutions to the kind of sports as table tennis increased. Note that the main advantage of table tennis – a variety of movements that promote coordination. Studied most of scientific and methodical researches aimed to the development and improvement of technical, tactical and psychological training during the table tennis lessons, but unfortunately, sidestepped issues related to the development of the physical qualities of students, in particular - coordination abilities. The work provides an example of structure and content of the physical education classes with students of higher educational institutions by means of table tennis. Presented the structure and content of the table tennis lessons with students of the Oles Honchar Dnipropetrovsk National University.

UNESCO Commission provides recommendations with respect to table tennis as the most perspective kind of sports, which is widely available for the benefit of health. Proved the applicability and the appropriateness of the research problem.

Key words: *physical education, health, table tennis, coordination abilities, student.*

УДК 378.2

Т. В. ДНІПРОВСЬКА

КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОТРАНСПОРТУ

У статті визначено суть і зміст комунікації та спілкування в управлінні, розглянуто соціально-психологічні особливості управління, визначено комунікативну природу управління і її аспекти, розкрито сутність, етапи, зміст педагогічної технології формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів, яка становить сукупність найбільш доцільних і методично скомпонованих навчальних способів, прийомів, форм управлінської підготовки, принципів та правил їхнього застосування, послідовних методичних і технологічних дій щодо досягнення поставлених цілей їх професійної підготовки; наведено результати проведення експерименту.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх інженерів, управлінська компетентність, комунікативна складова управлінської компетентності, спілкування, педагогічна технологія.

Важливою особливістю сучасного етапу є підвищення вимог до фахівців на виробництві, які здатні досягнути високого рівня професійної компетентності, особистісного авторитету й статусу в умовах курсу нашої країни до вступу в Європейський Союз [1].

Важлива особливість управління на сьогодні полягає в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії неможливе вирішення управлінських завдань, прийняття управлінських рішень, професійне зростання керівника та його співробітників. Діалогічні стосунки та вміння комунікації в цьому процесі є універсальною умовою ефективності управлінської діяльності керівника, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії.

Сьогодні серед вимог до фахівця-інженера відзначається здатність ефективно управляти персоналом, спілкуватися та взаємодіяти з підлеглими й колегами в колективі підприємства при вирішенні складних управлінських та виробничих завдань, налагоджувати комунікацію з іноземними партнерами.

Аналіз проведеного анкетування показав, що інженери зазнають труднощів при аналізі та аргументуванні власних позицій у вирішенні виробничих ситуацій, ініціюванні й підтримці спілкування з колегами у професійній взаємодії, у коригуванні власної поведінки в ситуаціях комунікації, оцінюванні власної участі в спільній роботі.

Причинами цього становища визначено такі:

- орієнтація професійної підготовки майбутніх інженерів АТ на передачу запрограмованих та репродуктивних ЗНУ;
- сприйняття викладачами студентів як пасивних об'єктів навчальної діяльності у ВНЗ;

- недостатня психолого-педагогічна та управлінська компетентність викладачів;
- недосконалість робочих навчальних програм, тематичних планів дисциплін, що повинні забезпечувати формування управлінської компетентності та, особливо, її комунікативної складової;
- недостатня професійна та управлінська практична спрямованість навчального процесу у ВНЗ;
- слабе моделювання основних видів професійної діяльності майбутніх інженерів АТ;
- відсутність тренінгових та ігрових видів занять стосовно управлінської діяльності;
- перевага описово-пояснювальних підходів замість проблемних;
- недостатнє впровадження у навчальний процес нових інформаційних технологій, заснованих на використанні мультимедійних дидактичних засобів.

Метою статті є визначення суті та змісту комунікації й спілкування в управлінні, соціально-психологічних особливостей управління, комунікативної природи управління та її аспектів, розкриття сутності, етапів, змісту педагогічної технології формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів, наведення результатів проведення експерименту.

Проблематика управлінської діяльності та підготовки привернула до себе увагу вчених у зв'язку з потребами практики, викликаними, насамперед, політичними, соціально-економічними перетвореннями, та досить швидко стала предметом дослідження багатьох учених. Різні аспекти підготовки професійних керівників висвітлено в працях педагогів, психологів, економістів, менеджерів (В. Безбородий, Л. Влодарська-Зола, Ю. Ємельянов, В. Черевко та ін.), проблеми формування управлінської культури, управлінських умінь і навичок розкрили С. Мельников, Р. Пустовіт, Л. Сергеева та ін.

В українських дисертаціях останніми роками розкрито такі аспекти цієї проблеми: підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів (Р. Вдовиченко, О. Зайченко та ін.), теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун), теоретичні й методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О. Романовський, Т. Гура), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацевко та ін.). Проблеми вдосконалення управлінської підготовки майбутніх інженерів проаналізовано також у працях М. Згуровського, Г. Півняка, О. Пономарьова, Л. Товажнянського. Однак досліджень щодо розробки управлінської компетентності фахівців у комунікативному аспекті нами не виявлено.

Важливою складовою безпосереднього керівництва людьми є спілкування з ними. А поза комунікацією, без співпраці й діалогу, взаємодії та

взаємного сприйняття людей управлінська діяльність керівника неможлива. У кожній ситуації успіх визначається якістю спілкування, умінням керівника слухати й передавати інформацію, здатністю зрозуміти співрозмовника. Ідеться про широкий діапазон комунікативних знань, умінь і навичок, необхідних керівнику для управлінської діяльності.

Отже, змістом управлінського спілкування є обмін інформацією, організація взаємодії та взаєморозуміння, які неможливі без взаємного сприйняття, міжособистісних взаємовпливів. Спілкування в управлінні – важливий інструмент розв’язання основних управлінських функцій: організації, мотивації, планування й контролю. Комунікація, будучи також функцією управління, є інтегруючою складовою, що об’єднує ролі управління й ролі спілкування. Усе це дає підстави для тверджень про управлінську діяльність як соціально-психологічну (ідеться про її аспекти, поєднані з керівництвом та людьми), де спілкування відіграє важливу роль, що зумовлено значущістю соціальних функцій управління й психологічними особливостями учасників управлінського процесу.

Соціально-психологічна особливість управління полягає в тому, що поза спілкуванням з учасниками взаємодії неможливе розв’язання управлінських завдань, прийняття управлінських рішень, професійне зростання керівника та його співробітників. Діалогічні відносини в цьому процесі є універсальною умовою ефективності управлінської діяльності керівника, формою розкриття потенційних можливостей учасників управлінської взаємодії. Важливі при цьому й інші критерії ефективності: задоволеність від належності до групи та від роботи, авторитет керівника, самооцінка керівництва тощо, які визначають рівень сформованості соціально-психологічного клімату в організації.

Управлінська діяльність інженера як керівника з погляду соціальної психології полягає у вирішенні управлінських завдань засобами спілкування, у передаванні знань і досвіду учасникам взаємодії й способі організування системи відносин на рівнях “керівник – підлеглий”, “керівник – група”, “керівник – інші керівники” тощо, а також у створенні умов для функціонування системи соціально-психологічного забезпечення розвитку особистості. Соціально-психологічний аспект управлінської діяльності охоплює: психологію особистості керівника, підлеглих, їх праці; психологічну структуру групи; типи, способи й стилі управління; взаємини між учасниками взаємодії; місце соціально-психологічних чинників в управлінському процесі.

Комунікативна природа соціального управління актуалізує психологічні та соціальні засади управлінської діяльності керівника, зосереджує увагу на співвідношенні внутрішнього та зовнішнього, об’єктивного й суб’єктивного, індивідуального та групового тощо. Комунікація при цьому є діяльністю соціальною й діалогічною, до якої залучені всі учасники управлінського процесу.

Спілкування в управлінській діяльності інженера має на меті взаємодію між суб’єктами управління, між суб’єктом і об’єктом управління для

досягнення поставлених цілей. Отже, в управлінській діяльності формуються, крім організаційно-технічних, соціально-економічних, і певні соціально-психологічні відносини. Соціально-психологічний аспект управління передбачає врахування закономірностей людської поведінки та людських стосунків (міжособистісних, міжгрупових, внутріособистісних), що характеризують ставлення людей до роботи, до свого інтелектуального, морального, професійного, комунікативного та іншого потенціалу.

Комунікативна природа управління виявляється в таких аспектах:

- комунікація як функція управління наділена інтегруючою здатністю, що забезпечує реалізацію інших функцій (організація, мотивація, планування й контроль);
- спілкування є принципово соціальним і діалогічним феноменом, тобто таким, що здійснюється всіма учасниками управлінського процесу та стосується їх спільної діяльності;
- інженер і підлеглий у процесі обміну інформацією, взаємодії та взаємного сприйняття є активними учасниками спільної діяльності;
- управлінська діяльність здійснюється в конкретному соціально-психологічному просторі, охоплюючи відносини всередині організації та її зовнішні зв'язки;
- у процесі управління реалізується комунікативний потенціал учасників спільної діяльності та спілкування.

Усе це свідчить, що без спілкування інженера із співробітниками, без взаємного обміну ідеями, думками та інформацією не може бути справжньої взаємодії, а отже, й управління.

У комунікативному аспекті управлінська діяльність керівника як соціальний різновид управління спрямована на забезпечення впорядкованості та узгодженості в діях учасників управлінського процесу, оптимізації всіх форм їхнього спілкування з метою вирішення значущих завдань.

Для обґрунтування змісту й умов функціонування технології формування комунікативної складової управлінської компетентності інженерів АТ нами обраний дидактичний процес, що запропонований В. Ягуповим [4]. Головними його структурними компонентами є цільовий, стимульовально-мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контроль-регуляторний, оцінно-результативний і суб'єкт-суб'єктний. Методична складова забезпечує підтримання суб'єкт-суб'єктних відносин між майбутніми інженерами та викладачами.

Ми намагалися в нашій технології органічно поєднати такі три рівні – науковий, теоретико-методичний та психологічний [2]. Науковий рівень передбачає застосування професійної педагогіки, яка досліджує та обґрунтовує цілі, зміст і методи професійної освіти та проектує педагогічні процеси у ВНЗ. Теоретико-методичний рівень можна визначити, як теоретичне визначення ієрархії цілей, змісту, методів, методик, технологій, засобів та організаційних форм управлінської підготовки майбутніх інженерів. Прак-

сіологічний рівень полягає у практичній реалізації нашої технології, загальним результатом якої є розвиненість їх управлінської компетентності.

Педагогічна технологія формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ являє собою сукупність найбільш доцільних і методично скомпонованих навчальних способів, прийомів, форм управлінської підготовки, принципів і правил їхнього застосування, послідовних методичних і технологічних дій.

Вона включає: характеристику об'єкта проектування, таксономію завдань, педагогічні умови, етапи навчально-виховного процесу, форму проекту навчально-виховного процесу (план, програма, де відображено зміст, форми і технологічний порядок діяльності), систему форм, методів, засобів реалізації навчально-виховного процесу, критерії продуктивності навчально-виховного процесу [3]. Основними компонентами визначено організаційно-технологічний та дидактичний.

Головною метою цієї технології, її провідним психолого-педагогічним завданням є формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ через цілеспрямовано створені квазіпрофесійні завдання проблемного характеру та на основі педагогічних умов, що дають змогу спиратися на рушійні сили розвитку основних якостей особистості студента й реалізуються під час проведення спецкурсу, що побудований на модульній основі, системі інформаційно-виховного впливу особистості науково-педагогічного працівника на особистість студента, застосуванні мультимедійних засобів навчання.

Зміст технології втілений у робочу програму спецкурсу, яка вміщує 2 навчальних модулі (42 години – 32 аудиторні й 10 – самостійна робота). Спецкурс “Основи формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту” складався з трьох частин. Перша частина – теоретична, була спрямована на оволодіння студентами системою знань щодо поняття, сутності, складових управлінської компетентності інженера АТ та напрямів і шляхів її формування. Друга частина – практична, була спрямована на закріплення і поглиблення теоретичних знань, на формування у студентів практичних умінь і навичок управлінської діяльності, вирішення проблемних квазіпрофесійних ситуацій (складалася з двох блоків: перший – українською мовою, другий – англійською мовою). Друга частина – практична, була спрямована на закріплення і поглиблення теоретичних знань, на формування у студентів практичних умінь і навичок комунікації та спілкування під час управлінських ситуацій, вирішення проблемних квазіпрофесійних ситуацій (складалася з двох блоків: перший – українською мовою, другий – англійською мовою). У третій частині значна кількість годин відводилася на самостійну роботу студентів, де також використовувалася комп'ютерна система навчання “Управління”. Для поглиблення та розширення знань студентів були розроблені і впроваджені в навчальний процес завдання творчого характеру, які мали управлінський підтекст.

Основним її завданням визначено формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ через спеціально ство-

рені педагогічні умови та комунікативні ситуації, які реалізується за допомогою таких засобів, як: спецкурс “Основи формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ”, квазіпрофесійні завдання проблемного та комунікативного характеру, комп’ютерна система навчання “Управління”.

При проведенні занять за технологією формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ проблемний блок включав на першому етапі: постановку мети, завдань, опис ситуаційних завдань, пред’явлення студентам зразків виконання типових завдань, первинний аналіз умов завдання.

На другому етапі студенти самі пропонують та моделюють ситуацію професійної діяльності на підприємствах АТ на основі “банку завдань” так, щоб вони намагалися вести пошук способів діяльності, пов’язаних з проблемними ситуаціями в комунікації у найкоротші терміни з розумінням змісту. На третьому етапі студенти виконують завдання та формують уміння роботи в ситуаціях квазіпрофесійної діяльності. На четвертому етапі викладач оцінює творче використання студентами вмінь у процесі розв’язання та відпрацювання квазіпрофесійних завдань.

Визначено вимоги до обґрунтування квазіпрофесійних завдань, які повинні:

- розвивати ціннісно-мотиваційну сферу студентів під час навчання у ВНЗ;
- найбільш повно охоплювати зміст професійної підготовки студентів (відображати типові управлінські навички й уміння діяльності інженерів);
- формувати типові підходи до розв’язання управлінських завдань під час комунікативних актів;
- стимулювати студентів до активної пізнавальної самостійності та пошуку нових методів і форм навчальної діяльності;
- забезпечувати цільний зв’язок теоретичного навчального матеріалу та змісту практичних управлінських завдань;
- на кожне типове управлінське завдання створити банк можливих управлінських рішень.

Найефективнішими визначено імітаційні методи: аналіз конкретних виробничих ситуацій, вирішення ситуаційних виробничих завдань, виконання індивідуальних завдань у процесі вивчення матеріалу спецкурсу; ігрові: розігрування ролей як елементи ділової гри, ділова гра, комунікативні вправи, тренінги, метод самостійної роботи.

Для ефективного формування управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ було виділено п’ять структур гри: рольова, часова, методична, організаційна та логічна. Основними способами та прийомами створення проблемних ситуацій при формуванні управлінської компетентності студентів були: невідповідність між системою знань, навичок і вмінь студентів та новим фактом, явищем; повідомлення викладачем інформації, яка містить у собі певну суперечність; сприймання та осмислення різних тлумачень одного й того самого явища при управлінні; використання сукупності способів і прийомів, у ході яких виникає проблемна ситуація.

Було виокремлено критерії та показники комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ (критерії сформо-

ваності управлінської компетентності інженерів АТ: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, суб'єктний критерій). На основі критеріїв і показників подано змістові характеристики рівнів сформованості такої компетентності.

Формувальний експеримент, який було проведено у КНУ імені М. Остроградського, засвідчив, що високого рівня сформованості управлінської компетентності в експериментальній групі досягли 21,5% студентів. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості управлінської компетентності знизилася до 6,8%, водночас зросла до 71,6% чисельність студентів, які демонструють середній рівень сформованості управлінської компетентності.

Унаслідок формувального експерименту позитивних результатів досягнуто в обох групах, однак кількісні та якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи. Кількість студентів із високим рівнем управлінської компетентності майбутніх інженерів в ЕГ на 12% більша, ніж у контрольній.

Висновки. Таким чином, можна зробити висновок, що педагогічна технологія формування комунікативної складової управлінської компетентності майбутніх інженерів АТ є більш ефективнішою, ніж традиційна. У подальшому ми плануємо впроваджувати результати науково-дослідної роботи у навчальний процес підготовки майбутніх інженерів АТ.

Список використаної літератури

1. Днепровская Т. В. Подготовка инженеров автотранспорта к профессиональной деятельности / Т. В. Днепровская // Известия Южного федерального университета : научно-педагогический журнал. – 2013. – № 6. – С. 107–117.
2. Дніпровська Т. В. Суб'єктно-діялісна технологія формування управлінської компетентності майбутніх інженерів автотранспорту у ВНЗ / Т. В. Дніпровська // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – Вінниця, 2012. – Вип. 73. – Ч. 2. – С. 78–83.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва : Народное образование, 2006. – Т. 2. – 816 с.
4. Ягупов В. В. Військова дидактика : навч. посіб. / В. В. Ягупов. – Київ : ВПЦ “Київський ун-т”, 2000. – 400 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Днепровская Т. В. Коммуникативный аспект формирования управленческой компетентности будущих инженеров автотранспорта

В статье определены суть и содержание коммуникации и общения в управлении, рассмотрены социально-психологические особенности управления, определены коммуникативная природа управления и ее аспекты, раскрыта сущность, этапы, содержание педагогической технологии формирования коммуникативной составляющей управленческой компетентности будущих инженеров, которая представляет собой совокупность наиболее целесообразных и методично скомпонованных способов, приемов, форм управленческой подготовки, принципов и правил их применения, последовательных методических и технологических действий по достижению поставленных целей их профессиональной подготовки; приведены результаты проведения эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих инженеров, управленческая компетентность, коммуникативная составляющая управленческой компетентности, общение, педагогическая технология.

Dniprovska T. The Communicative Aspect of Management Competence Formation of Future Engineers of Motor Transport

The article deals with the study of the concept and content of communication in the management; it has been considered the social and psychological peculiarities of management; it has been defined the communicative nature of management and its aspects, the essence, stages, and content of pedagogical technology of managerial communicative competence component of future engineers which is a combination of the most appropriate and methodically arranged training methods, techniques, forms of management training, principles and rules for their use, consistent methodological and technological actions to achieve the goals of their training has been revealed.

It has been determined that the main purpose of this technology and its leading psychological and pedagogical task is the formation of managerial communicative competence component of future engineers of motor transport through purposefully created kvazi-professional tasks of the problem and communicative nature and based on pedagogical conditions allowing to draw on the main driving forces of student personality traits and implemented during a special course that is built on a modular basis, system of information and educational influence of individual of scientific and pedagogical officer on the student, the use of multimedia facilities of learning.

Its main objective is the management component of communicative competence of future engineers through a specially created pedagogical conditions and communicative situation that are realized through such means as the special course “Fundamentals of management competence formation of future engineers of motor transport”, kvazi-professional tasks of problem and communicative nature, the computer system of study “Management”.

Key words: *training of future engineers, managerial competence, communicative component of managerial competence, communication, pedagogical technology.*

УДК 37.015.311:316.454.52-027.56:378-057.87:33

С. М. ДУБОВИК

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОДУКТИВНОГО СТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

У статті описано методику формування продуктивного стилю професійного спілкування майбутніх викладачів економіки, а саме: етапи навчання, зміст, форми й методи. Запропоновано навчально-тематичний план тренінгу “Стиль спілкування викладача”.

Ключові слова: *методика формування продуктивного стилю педагогічного спілкування; етапи, зміст, форми, методи навчання; тренінг “Стиль спілкування викладача”.*

На сучасному етапі економічного й соціального розвитку України актуальним є забезпечення навчальних закладів освіти різних рівнів акредитації висококваліфікованими викладачами економіки, здатних реалізувати сучасні освітні завдання щодо підготовки нової генерації економістів конкурентоспроможних як на внутрішньому, так і на міжнародному ринку праці.

Педагогічна діяльність за своєю природою є комунікативною. Тому реалізація викладачем новітніх освітніх тенденцій має здійснюватись не лише через зміст і методи навчання, а й за допомогою відповідної педагогічної взаємодії з тими, хто навчається, яка будується на основі продуктивного стилю його професійного спілкування. Саме формування такого стилю спілкування має посісти одне з провідних місць у підготовці майбутніх викладачів економіки.

На основі аналізу наукової літератури виявлено, що протягом декількох десятиріч ученими всебічно досліджувалися стилі педагогічного спілкування, особливості їх становлення та розвитку. Продуктивний стиль педагогічного спілкування був предметом дисертаційного дослідження Г. А. Коломієць [3], здійсненого у 80-х рр. ХХ ст. Однак проблема формування продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки в умовах специфіки вищого економічного навчального закладу залишається не розробленою.

Мета статті – розкрити особливості розробленої методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування у майбутніх викладачів економіки під час їх професійної підготовки.

Обґрунтування такої методики передбачало визначення етапів навчання, наповнення вказаних етапів доцільним змістом, формами й методами навчання, що забезпечать досягнення навчальної мети.

Перейдемо до розкриття необхідних, на нашу думку, етапів формування продуктивного стилю спілкування майбутніх викладачів економіки. Виокремлення нами вказаних етапів ґрунтувалося на особливостях структури та змісту психолого-педагогічної підготовки в ДВНЗ “Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана”, що загалом відповідає загальним вимогам і тенденціям щодо професійної підготовки викладачів економіки. Відповідно, нами визначено три етапи формування

зазначеного стилю спілкування: I етап – пов’язаний із вивченням дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”; II етап – реалізується під час вивчення дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні”; III етап – пов’язаний з проходженням студентами педагогічної практики.

Так, важливим є перший, початковий етап з оволодіння студентами продуктивним стилем педагогічного спілкування, який реалізується в процесі викладання дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”. Під час вивчення цієї дисципліни у I семестрі в учасників навчання формують необхідну базу знань з психології, а саме: вивчають індивідуально-психологічні особливості людини, розкривають сутність понять “діяльність” і “взаємодія” та умови їх ефективності, особливості міжособистісних стосунків і соціальних аспектів поведінки, феномен конфлікту та стратегії ефективного вирішення конфліктних ситуацій.

Необхідно зазначити, що оволодіння студентами необхідною базою психолого-педагогічних знань є основою розвитку в майбутніх спеціалістів психологічного аналізу, самоаналізу, рефлексії, підвищення їх когнітивної складності. Це, в свою чергу, сприяє підвищенню самоусвідомлення студентами своїх психологічних властивостей, оптимізує їхню самооцінку, забезпечує більш глибоке сприйняття та розуміння оточення й ситуації соціальної взаємодії, формує практичні вміння щодо гнучкого, продуктивного реагування в процесі професійного й особистісного спілкування. До завдань вказаного етапу навчання належать також розвиток навичок емоційної та поведінкової саморегуляції в ситуаціях професійної діяльності та конструктивної поведінки в конфлікті. Протягом цього етапу в майбутніх викладачів відбуваються особистісні зрушення в мотиваційно-ціннісній сфері. Так, інтеріоризація знань щодо психолого-педагогічних закономірностей і умов ефективної взаємодії з оточенням сприяє корекції внутрішніх соціальних настанов, розвитку мотивації досягнення й особистісної відповідальності за результати спільної діяльності, активізації мотиву самовдосконалення та саморозвитку.

Змістовий аспект вказаної дисципліни, що вивчається у II семестрі, сприяє усвідомленню студентами цілей і завдань навчального й виховного процесів, шляхів їх досягнення [1, с. 148–150]. Практичні заняття, які проходять у цьому семестрі, націлені на формування у студентів навичок та умінь творчого використання методів і прийомів педагогічної діяльності. Очевидно, що вищезазначені психолого-педагогічні знання, уміння й навички входять до структури компонентів продуктивного стилю педагогічного спілкування та є обов’язковою умовою його становлення в учасників навчання.

Другий, основний етап формування продуктивного стилю педагогічного спілкування, реалізується під час вивчення студентами дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні”. Завданням зазначеного етапу є засвоєння студентами знань щодо закономірностей ефективного спілкування загалом і педагогічного спілкування зокрема, формування умінь ефективної професійної комунікації, безпосереднє формування в учасників навчання досліджуваного стилю спілкування. Усю попередню роботу на вищезазначених навчальних етапах узагальнено, як наслідок – студенти оволодівають продуктивним стилем професійного спілкування.

Третій, завершальний етап експериментального навчання реалізується під час проходження студентами педагогічної практики. Завданнями цього етапу є: випробування студентами виробленого в них на попередніх етапах стилю професійного спілкування в умовах реальної педагогічної діяльності; виявлення на практичному досвіді недоліків цього стилю; розроблення та реалізація оперативних дій з їх виправлення; усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення цього стилю в процесі майбутньої педагогічної діяльності.

Нагадаємо, що під час розроблення методики формування продуктивного стилю педагогічного спілкування майбутніх викладачів ми ставили за мету можливість її реалізації у процесі вивчення студентами наявних в університеті навчальних дисциплін. Зі вказаною метою нами були ретельно проаналізовані навчальні програми вищезазначених дисциплін і виявлені можливості включення до навчального процесу необхідної змістової складової, що забезпечить формування структурних складових продуктивного стилю педагогічного спілкування. Так, ми намагалися лекційні й семінарські заняття, що проходять у межах дисципліни “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, використати для поглиблення знань і практичного досвіду студентів щодо побудови ефективної взаємодії та спілкування з оточенням, а також проблематики досліджуваного стилю.

Відповідно до зазначеної мети нами також розроблений і впроваджений в економічному університеті під час читання курсу “Комунікативні процеси у навчанні” тренінг “Стиль спілкування викладача” (див. табл.).

Таблиця

Навчально-тематичний план тренінгу “Стиль спілкування викладача”

№ з/п	Складові тренінгу	Години
1	2	3
1	Вступне заняття: – знайомство з особливостями й нормами групової роботи, встановлення емоційних контактів у системах “студент-студент”, “викладач-студент”; – формування мотивації до співпраці; – усвідомлення комунікативних умінь, які забезпечують ефективне спілкування викладача з тими, хто навчається	2
2	Вербальні засоби спілкування: формування дикції, звукової та інтонаційної виразності мовлення, його емоційності, енергійності, впливовості, оптимального темпу	2
3	Невербальні засоби спілкування: – усвідомлення можливостей правильного сприйняття та розуміння оточуючих за їх невербальними проявами, формування відповідних умінь; – формування умінь ефективного невербального спілкування як самостійного засобу повідомлення інформації, підсилювача впливу вербальної комунікації; – формування умінь за допомогою невербаліки управляти своїм емоційним станом, створювати творче самопочуття, налаштовуватись на різні ситуації спілкування	4

Продовження табл.

1	2	3
4	Атракція, ефективне слухання та зворотній зв'язок як складові ефективного педагогічного спілкування: формування атракції, умінь ефективного слухання та прийомів надання зворотного зв'язку	2
5	Виступи перед аудиторією: формування умінь вербального й невербального спілкування та володіння аудиторією під час публічного виступу	6
6	Стиль спілкування викладача: систематизація знань щодо сутності поняття “стиль спілкування”, класифікацій стилів педагогічного спілкування, продуктивного стилю професійного спілкування викладача	2
7	Труднощі та стереотипи у спілкуванні: знайомство з особливостями й нормами групової роботи, встановлення емоційних контактів у системах “студент-студент”, “викладач-студент”, формування мотивації до співпраці	2
8	Толерантність викладача як умова продуктивної педагогічної взаємодії: – усвідомлення сутності понять “толерантність” і “інтолерантність”, особливостей “абсолютної толерантності”, меж толерантної поведінки, проблем толерантності у сучасному суспільстві та в освіті; – формування толерантного ставлення до оточуючих, уміння толерантно висловлювати негативні почуття	6
9	Підсумкове заняття: – узагальнення результатів роботи в тренінгу; – корекція учасниками навчання самооцінки одногрупників щодо рівня їх готовності до педагогічного спілкування	2
	Разом	28

Під час педагогічної практики майбутні викладачі в умовах реальної викладацької діяльності випробували вироблений у них на попередніх етапах стиль професійного спілкування та реалізували самостійні заходи щодо його вдосконалення. Зі вказаною метою студенти отримували завдання, яке передбачало ведення “Щоденника самопостереження комунікативної діяльності вчителя-практиканта”, що спонукало їх до рефлексії власних комунікативних проблем, які виникали під час проходження педагогічної практики й подальшої корекції та самовдосконалення свого педагогічного стилю спілкування. Крім того, оновлена змістова складова захисту педагогічної практики, яка спрямовувалася на активізацію обговорення проблем у сфері професійного спілкування під час педагогічної діяльності, на усвідомлення необхідності безперервного самовдосконалення в зазначеній галузі.

Завдання й вправи, що використовуються під час викладання дисциплін “Психологія діяльності та навчальний менеджмент”, “Комунікативні процеси у навчанні”, а також педагогічної практики з метою формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки детально описані в дисертаційній роботі автора [1, с. 133–187].

Успішне засвоєння майбутніми спеціалістами вищевказаної змістової складової передбачає вибір оптимальних, доцільних методів навчання. Специфіка викладання психолого-педагогічних дисциплін в економічному університеті викликає необхідність забезпечення активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Тому в навчальному процесі використовувалися як традиційні дидактичні методи (словесні: лекція, розповідь, бесіда, пояснення, роз'яснення, інструктаж; наочні: ілюстрація, демонстрація, спостереження; практичні: вправи, досліди; робота з книгою: читання, вивчення, реферування, конспектування; відеометод: перегляд телевізійних передач, фільмів з метою подальшого спрямованого аналізу), так і методи активізації пізнавальної діяльності (проблемна лекція, дискусія, мозковий штурм, аналіз соціальних і педагогічних ситуацій, моделювання ситуацій професійної діяльності, ситуаційно-рольова гра тощо) [2; 3]. Важливо зазначити, що велику увагу під час педагогічного експерименту ми приділяли реалізації різноманітних методів стимулювання мотивації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх спеціалістів (комунікативна “атака”, доказу й переконань, сугестії, долання перешкод, делегування, закріплення позитивного враження тощо) [1, с. 109–110], та методів, спрямованих на створення спеціального рефлексивного середовища (розв’язання ситуацій “з життя”, педагогічних проблемних ситуацій, ситуацій з минулого досвіду; бесіди й запитання, спрямовані на об’єктивацію для себе результатів тієї чи іншої діяльності, взаємодії; організація зворотного зв’язку в навчальній групі та його порівняння із власною інтерпретацією ситуації або позиції) [1, с. 119–121], які є визначеними нами психолого-педагогічними умовами оволодіння студентами продуктивним стилем педагогічного спілкування. Упровадження вказаних методів відбувалося на всіх етапах навчального процесу з урахуванням мети й змісту кожного з етапів, що забезпечувало безперервну мотивацію учіння та розвиток рефлексії майбутніх викладачів. Серед методів забезпечення ефективності професійної підготовки майбутніх викладачів також необхідно зазначити методи контролю та самоконтролю, які одночасно виконують і навчальні, і стимулювальні, і рефлексивні функції [1, с. 151–173].

Висновки. Отримані нами результати експерименту дають змогу констатувати, що розроблена нами методика навчання в умовах економічного університету суттєво сприяє професійній підготовці майбутніх викладачів до педагогічного спілкування, формуванню у них продуктивного стилю цього спілкування.

Список використаної літератури

1. Дубовик С. М. Формування продуктивного стилю професійного спілкування у майбутніх викладачів економіки : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.04 / Світлана Миколаївна Дубовик. – Київ, 2012. – 228 с.
2. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – 2-ге вид., доп. – Київ : КНЕУ, 2003. – 298 с.
3. Попкова Е. Г. Методы активного обучения как средство реализации творческого потенциала студентов [Електронний ресурс] / Е. Г. Попкова. – Режим доступу: http://smartcat.ru/p_economy.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Дубовик С. Н. Методика формирования продуктивного стиля профессионального общения будущих преподавателей экономики

В статье описывается методика формирования продуктивного стиля профессионального общения будущих преподавателей экономики, а именно: этапы, содержание, формы и методы обучения. Предложен учебно-методический план тренинга “Стиль общения преподавателя”.

Ключевые слова: методика формирования продуктивного стиля педагогического общения; этапы, содержание, формы и методы обучения; тренинг “Стиль общения преподавателя”.

Dubovyk S. The Approach to the Effective Professional Communication Style Development for Future Teachers of Economics

This article describes the approach to the effective professional communication style development for future teachers of economics, i. e.: phases, content, forms and methods of training. Three phases of the subject communication style development that are based on specific psychological and pedagogical training at the university of economics have been identified.

The substantive aspects of this methodology are presented in the ‘Teachers’ communication style’ communication training, updated content of the ‘Psychology of activity and training management’ discipline and pedagogical practices. The ‘Teacher’s communication style’ training plan has been presented.

Expedient, in our view, training methods have been selected, such as conventional (verbal, illustrative, practical, working with books and video) methods; enhancement of cognitive activity (problem-based lecture, discussion, brainstorm, analysis of social and educational situations, modeling of professional activity setting and role play); cognitive learning encouragement (methods to persuade and prove oneself right, suggest, overcome barriers, delegate, secure first positive impression, launch communication ‘assault’, etc.); control and self-control, as well as methods focused on the establishment of special reflexive environment (Ability to solve and deal with real life situations, pedagogical challenges; share experiences; Q&A time well as live discussions to see clearly real expected results as well as modes of interaction; to seek some feedback from the group to be able to compare it with your own interpretation of the situation or position in question).

Key words: the approach to the effective professional communication style development; phases, content, forms and methods of training; ‘Teacher’s communication style’ training.

МОДЕЛЬ ЦИКЛУ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО КОМПЛЕКСУ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розглянуто питання організації навчального матеріалу з німецької мови для майбутніх менеджерів у структурну одиницю цикл. Запропоновано модель циклу навчально-методичного комплексу, що налічує блоки. Описано зміст та функції блоків, а також обґрунтовано послідовність їх представлення у НМК.

Ключові слова: навчально-методичний комплекс, організація навчального матеріалу, цикл, блок, менеджер.

Розвиток міжнародних відносин України з іншими державами світу, розширення економічних зв'язків робить нагальною потребу не просто у висококваліфікованих спеціалістах з економіки, а у фахівцях, що на достатньому рівні володіють іноземною мовою (ІМ), щоб самостійно та швидко вирішувати питання із зарубіжними партнерами. Вирішення цих завдань вимагає нової орієнтації цілей, принципів, змісту навчання ІМ, а відповідно і створення нових навчальних матеріалів.

Питання відбору та конструювання змісту підручників, зокрема з іноземних мов, досліджували в дидактичному, методичному, психологічному й лінгвістичному аспектах А. Р. Арутюнов, В. П. Беспалько, І. Л. Бім, Н. Ф. Бориско, Н. К. Скляренко, В. М. Плахотник, R. Buhlmann, A. Fearn, H. Funk, H.-J. Kruttm, G. Neuner та ін. Теорію створення НМК для немовних ВНЗ розробляють О. Б. Тарнопольський, С. П. Кожушко.

Метою статті – обґрунтувати модель циклу НМК з німецької мови для майбутніх менеджерів.

Навчальний матеріал у підручнику як у компоненті навчально-методичного комплексу (НМК) організовується в певні структурні одиниці (цикли, уроки) відповідно до концепції авторів, тобто їхніх уявлень про можливі шляхи досягнення цілей навчання, про психологічні механізми оволодіння іншомовним мовленням, застосування дидактично-методичних принципів та інструментарію для ефективної реалізації поставлених цілей. Усі структурні елементи підручника (тексти, вправи, зображення, коментарі тощо) перебувають у певній взаємозалежності, кожен елемент, його розташування та частота пред'явлень вирішують конкретне завдання на певному етапі, які в сукупності націлені на досягнення основної мети – формування та розвиток професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетентності (ПМКК).

Урок підручника, за А. Р. Арутюновим, – це основна організаційна та функціональна одиниця структури підручника. Урок складається з постановки та вирішення однієї або декількох завдань навчання спілкування, що передбачені цілями циклу занять, його комунікативним мінімумом, за допомогою каталогу мовленнєвих дій на матеріалі текстотеки й мовного мінімуму.

Вчений пропонує організувати навчальний матеріал або в цикли, або в концентри. Уроки одного циклу навчають комунікації в різних сферах спілкування, але з однаковим рангом комунікативної значущості – актуальності, обов'язковості. У середині циклу уроки розташовані за принципом “лінгвістичного ускладнення”. Уроки одного концентру навчають комунікації в ситуаціях і темах однієї сфери спілкування, але з різними рангами комунікативної значущості. Вони розташовані в порядку “комунікативного ускладнення” за однакового рівня лінгвістичної складності, тобто в основі циклу лежить ідея “лінгвістичного ускладнення”, а в основі концентру – “комунікативного ускладнення” [1, с. 125–128].

Н. Ф. Бориско пропонує інший погляд і вважає, що “організація матеріалу в підручнику та процес оволодіння міжкультурним спілкуванням здійснюються за спіраллю зі радіусом витків, що зростає, якій характерні і циклічність (= дії, що регулярно повторюються), і концентричність (= розширення, збільшення від загального центру до радіуса: приріст знань, навичок та вмінь). Більше того, комунікативне й лінгвістичне ускладнення важко розділити, оскільки більш складне комунікативне завдання потребує складнішої мовної реалізації” [2, с. 187]. Ми поділяємо таку позицію, тому що поглиблення знань, розвиток мовленнєвих навичок, а також умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності (МД) неможливі за рахунок лише комунікативного ускладнення, оскільки тоді відсутній інструментарій, який дає змогу мовленнєвого здійснення такого ускладнення. І, навпаки, у випадку лише лінгвістичного ускладнення сама потреба такого ускладнення відсутня, оскільки не вирішується нове комунікативне завдання, яке потребує вживання складніших або більш розгорнутих мовних структур.

Дотримуючись такої думки, ми вважаємо також, що як структурну одиницю НМК можна розглядати саме **цикл**. Слідом за Н. Ф. Бориско, під “**циклом**” ми розуміємо структурну макроодиницю НМК, що організується навколо декількох проблемно-тематичних комплексів (ПТК) у межах однієї з універсальних сфер дійсності культуромовної спільності країн, мову яких вивчають, та включає відібрані ситуації, теми й проблеми міжкультурного спілкування, що реалізуються в текстах, вправах, візуально-зображальних та інших функціонально-структурних елементах, метою яких є досягнення студентом нового рівня оволодіння МКК на основі певної дози засвоєного матеріалу й сформованих навичок і вмінь [2, с. 186].

У нашому дослідженні цикл організовується в межах однієї з універсальних сфер, оскільки при спілкуванні в межах навіть однієї проблеми часто наявний перехід з однієї сфери в іншу. Наведемо приклад такого переходу. Так, наприклад, цикл “Медичне обслуговування” може включати низку ПТК, два з них – “Хвороба” та “Лікарняний листок”. Ці ПТК можуть реалізуватися в ситуації “У лікаря” (публічна сфера) та “sich krank melden” (повідомити на роботу про захворювання) (професійна сфера).

Цикли, у свою чергу, складаються з блоків, які формують функціонально-структурні елементи підручника, до яких належать: тексти, вправи для формування цільових компетенцій, коментар (граматичний, лексич-

ний, професійний, лінгвосоціокультурний тощо), вправи у формуванні стратегій навчання, тести, завдання для самоконтролю тощо.

Поєднання цих елементів у блоки повинно відповідати загальновідомим методичним етапам навчального процесу (етап презентації – тренування – практики). А. Р. Арутюнов стверджує, що урок підручника повинен являти собою структуру універсальної моделі навчальної діяльності, що має такі етапи [1, с. 66]:

- цілеутворення (формулювання, мотивування, експлікація цілей навчання);
- презентація (пред'явлення й сприйняття, семантизація та первинне засвоєння навчального матеріалу, що ілюструє спосіб і хід вирішення комунікативного завдання);
- передкомунікативне тренування (виконання мовних та мовленнєвих вправ);
- комунікативна практика (виконання навчально-комунікативних завдань);
- суто комунікативні завдання, в яких навчальні обмеження умов спілкування та ролі його учасників знімаються за рахунок зняття опор та орієнтирів;
- трансфер (перенесення комунікативних умінь на нові завдання спілкування).

Ця універсальна модель навчальної діяльності стосовно навчання ІМ, на нашу думку, повинна бути доповнена ще одним завершальним етапом, завданням якого є усвідомлення досягнутих результатів. Таке усвідомлення або аналіз результатів мають здійснюватися за рахунок рефлексії та/або контролю з боку іншої людини (викладача, студента або студентів). Таким чином, ця модель може лягти в основу організації навчального матеріалу в межах одного циклу, тобто забезпечити його розподіл на блоки й послідовність їх розташування.

Н. Ф. Бориско визначила кількість і якісний склад блоків циклу НМК для мовних спеціальностей [2, с. 194]:

1. *Оглядовий блок* – тут відображені цілі та завдання циклу, які сформульовані відповідно до комунікативних умінь і знань студентів.
2. *Блок презентації* нового матеріалу та введення в ПТК циклу. Він може бути представлений полілогом, текстами для читання або аудіювання з метою повторювання й активізації знань студентів, здобутих з інших предметів.
3. *Блок тренування в спілкуванні* – вправи, тексти, візуально-зображальні елементи.
4. *Блок практики в спілкуванні* – вправи та завдання, тексти, візуально-зображальні елементи.
5. *Довідковий блок* – це граматичний, лексичний, фонетичний, лінгвосоціокультурний та професійно орієнтований коментарі.
6. *Блок формування навчальної компетенції*: вправи та завдання, тексти, візуально-зображувальні елементи та коментарі.

7. *Блок професіоналізації* – вправи й завдання, тексти, візуально-зображальні елементи та коментарі.

8. *Блок самоконтролю* – тести з ключами.

При виділенні блоків циклу НМК для майбутніх економістів необхідно зважати на таке:

- ІМ не є профільною дисципліною, однак є потужним засобом становлення фахівця та необхідною складовою успіху в майбутній кар'єрі;
- курс дисципліни “ІМ професійного спілкування” вже наприкінці першого семестру передбачає опанування загальноекономічними темами, що зумовлює ранню професіоналізацію при вивченні ІМ;
- ІМ для майбутнього економіста є засобом вирішення професійних проблем та завдань, що вимагає залучення стратегій і прийомів майбутньої професійної діяльності в навчальний процес.

Наведені особливості навчання ІМ як неосновного фаху вказують на зайвість виокремлення блоку професіоналізації як такого, оскільки професійно орієнтований навчальний матеріал активно залучають і використовують у блоках презентації, тренування та практики у спілкуванні й у довідковому блоці. Отже, увесь навчальний матеріал слугує формуванню та розвитку навичок і вмінь ПМКК.

Ми також не виокремлюємо як самостійний блок формування навчальної компетентності (НК), оскільки її формування через демонстрацію навчальних стратегій має скоріше довідковий характер, студент самостійно визначає доцільність або прийнятність певної стратегії для подальшого самостійного навчання. Таким чином, прийоми формування НК будуть зареховані до довідкового блоку.

Необхідно також зауважити, що межі між блоками не завжди чітко виражені. Так, блоки тренування в спілкуванні та практики у спілкуванні не мають чіткого розмежування, оскільки врахування взаємодії різних видів МД при оволодінні іншомовним спілкуванням, а також критерії циклічності й концентричності зумовлюють як періодичне повернення до попереднього блоку, так і плавний перехід від одного до іншого.

Щодо довідкового блоку, то його елементи взагалі повністю інтегруються в інші блоки. Елементи довідкового блоку з'являються за необхідності проінформувати, нагадати тощо, тобто виділення довідкового блоку є умовним і здійснене для визначення його складових для НМК. Винятком може стати граматичний або лінгвосоціокультурний коментар, який, за бажанням автора НМК, може бути представлений в окремому функціонально-структурному елементі у формі спеціально виділеного розділу довідкового характеру.

Такі блоки, як оглядовий, блок презентації й самоконтролю, виступають зазвичай чітко окресленими, що забезпечує системність та осяжність циклу.

Таким чином, модель циклу НМК для майбутніх менеджерів може бути представлена блоками, як це зображено на рисунку.

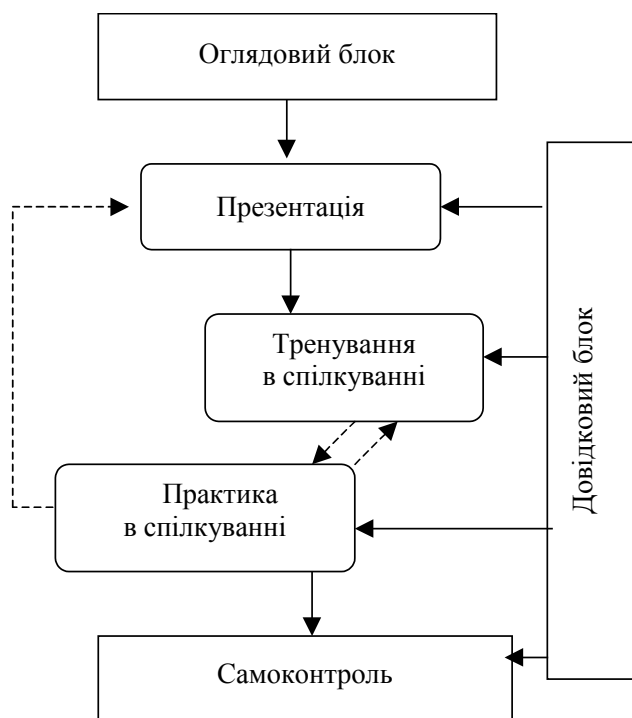


Рис. Модель циклу НМК для майбутніх менеджерів

Охарактеризуємо наведені блоки та функціонально-структурні елементи, що входять до їх складу.

Оглядовий блок містить дані про зміст циклу: теми, завдання спілкування, види текстів, граматичний та лексичний матеріал, вказує на стратегії тощо, тобто оглядовий блок:

- проектує цілі НМК на кожен цикл;
- мотивує студентів через формування конкретних завдань;
- полегшує знаходження в НМК необхідної інформації.

У блоці *презентація* здійснюється демонстрація нового навчального матеріалу в контексті, його семантизація, пояснення, наприклад засобом евристичної бесіди з метою самостійного здобуття знань. Цей блок може реалізуватися через друкований чи аудіотекст, для семантизації можуть бути залучені схема, рисунок, фотографії, переклад терміна. Подальша робота з формування навичок і вмінь користування продемонстрованим навчальним матеріалом здійснюється в наступних двох блоках. Таким чином, блок знайомить з основним проблемно-тематичним, комунікативним, ситуативним, соціокультурним, мовленнєвим та мовним матеріалом циклу.

Блок *тренування в спілкуванні* містить вправи, що спрямовані на формування та розвиток навичок і вмінь іншомовного спілкування, причому в цьому блоці переважають вправи рецептивні та рецептивно-репродуктивні, умовно-комунікативні й комунікативні, повністю та частково керовані з опорами різного виду. Крім вправ, у цьому блоці використовують візуально-зображальні елементи, які семантизують мовні явища (малюнки, фото), організують роботу з навчальним матеріалом (пиктограми, символи) тощо.

У блоці *практика в спілкуванні* містяться вправи для розвитку мовленнєвих умінь іншомовного спілкування. Це рецептивно-продуктивні вправи, коли продукуванню усного чи писемного висловлювання передують сприймання й розуміння тексту (аудіо- або друкованого), та продуктивні, коли студенти самостійно породжують висловлювання в усній або письмовій формі. Вправи цього блоку є комунікативними, з мінімальним керуванням та без штучно створених опор (допускаються лише природні опори).

У цей блок залучають також рольові ігри, що якнайкраще моделюють як загальнокультурну, так і професійну ситуацію та вимагають від студента не лише продемонструвати сформовані вміння іншомовного спілкування, а й застосувати стратегії вирішення проблеми або прийомів презентації власне продукованої інформації.

У блоці *практика в спілкуванні* широко застосовують фото, графіки, діаграми тощо, що є додатковою інформацією та стимулюють продукування усного або письмового висловлювання. Крім того, у межах блоку реалізується презентація виконаного завдання й оцінювання проектної роботи, що повинно знайти своє відображення як окремий структурний елемент блоку.

Довідковий блок представлений у формі мовного (граматичного та лексичного), соціокультурного й фахового коментарів. Елементи довідкового блоку з'являються за необхідності проінформувати, нагадати, звернути увагу, підказати, скоординувати, систематизувати тощо та оформлюються, як правило, графічно. Враховуючи цю специфіку елементів цього блоку, вони можуть з'являтися в будь-якому іншому блоці.

Лексичний коментар у НМК, що навчає професійного іншомовного спілкування, доцільно розміщувати безпосередньо в циклі. Представлена в такому коментарі лексика містить, передусім, фахові ЛО, а також прислів'я або приказки, ЛО із соціокультурним потенціалом. Що стосується останнього, то у випадку, коли в межах циклу представлена достатня кількість таких ЛО, їх доцільно розміщувати в окремому *соціокультурному* коментарі, куди доречно включати тлумачення рідною або іноземною мовою (залежно від етапу навчання) й обов'язково приклади вживання цих ЛО. Крім того, наприкінці циклу або в кінці книги (як окремі списки до кожного циклу) можна розташувати двомовний словник, що також містить приклади вживання ЛО.

Грамматичний коментар може бути представлений у формі додатка наприкінці підручника, що містить необхідний мінімум граматичних відомостей про явища, що вивчають у циклах. Оскільки ми виходимо з того положення, що в НМК буде представлена саме педагогічна граматики [4], то безпосередньо в циклі НМК можна робити посилання на граматичний коментар із зазначенням граматичного явища та сторінки, де міститься більш докладна інформація про нього. У випадку недостатнього оволодіння граматичним явищем студент має змогу самостійно опрацювати граматичний матеріал, оскільки ми пропонуємо створити *розділ* для самостійної роботи "Meine selbstständige Arbeit", що буде містити низку вправ, спрямованих на автоматизацію граматичної навички наприкінці НМК після граматичного коментаря.

Крім того, довідковий блок містить елементи, що презентують стратегії навчання, тобто формують навчальну компетентність. Ці елементи повністю інтегруються в інші блоки й виконують спрямовувальну або координаційну функцію та можуть бути представлені у формі кольорових таблиць-підказок, які мають характер рекомендацій. Це своєрідна інструкція, дотримуючись якої, можна швидко та ефективно виконати завдання, прочитати текст та з'ясувати необхідну інформацію тощо. Виконання рекомендацій забезпечує розвиток у студентів навчальних стратегій та є умовою розвитку навичок і вмінь автономного навчання. Крім того, після пред'явлення стратегії й виконання завдання за її інструкцією необхідно наприкінці вправи здійснити рефлексію, тобто обговорення того, як виконувалося завдання, що при цьому допомогло.

Фаховий коментар міститься виключно в межах циклу й пред'являється перед завданням, виконання якого вимагає додаткових фахових знань. Такий коментар є коротким викладом або роз'ясненням економічного явища, яке студенти ще не вивчали з профільюючих дисциплін, однак можуть мати про них загальне уявлення. Оскільки викладач ІМ, як правило, не має другої економічної освіти і в його обов'язки не входить пояснення економічних законів або явищ, то такий коментар знімає труднощі такого характеру. Фахова інформація в межах коментаря подається в стислому вигляді та супроводжується відповідною піктограмою у вигляді літери "Г".

Блок *самоконтролю* подають зазвичай у вигляді тестових завдань (з альтернативною відповіддю, з множинним вибором тощо) наприкінці циклу. З метою розвитку вмінь автономного навчання та почуття відповідальності за власні результати навчання ми дотримуємося тієї думки, що тестові завдання для самоконтролю забезпечуються ключами, які можуть бути розміщеними як у кінці циклу, так і в кінці підручника.

Модель нараховує загалом шість блоків. Такі блоки, як оглядовий, презентації та блок самоконтролю, досить легко окреслюються в межах кожного циклу, що створює почуття осяжності та уніфікації структури циклу, а це полегшує подальшу роботу з наступними циклами НМК.

Блоки тренування й практики в спілкуванні не мають чітких меж, що пов'язано з принципом взаємопов'язаного навчання всіх видів МД, коли тренування в спілкуванні засобами одного виду МД переплітається з практикою в спілкуванні засобами іншого. Довідковий блок нашої моделі майже повністю інтегрується в інші блоки циклу, оскільки він є "обслуговуючим" і може з'являтися за необхідності поінформувати, підказати тощо у будь-якому блоці циклу НМК. Певний виняток можуть становити лексичний та граматичний коментарі, які можуть виноситися на кінець циклу або підручника.

Висновки. Таким чином, як основну структурну одиницю НМК ми розглядаємо цикл, що, у свою чергу, організовується навколо декількох ПТК. В основу циклу покладено універсальну модель діяльності, пристосовану для вивчення ІМ, та ідею розподілу навчального матеріалу на блоки. Розроблена модель циклу НМК для майбутніх менеджерів спрямована на розвиток ділового та професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що включає

також формування навичок застосування професійних стратегій і прийомів, тобто професіоналізація здійснюється постійно, протягом усієї роботи з НМК.

Шляхи подальшого дослідження пов'язані з вивченням особливостей структури електронних підручників та можливості використання запропонованої моделі циклу як базової структурної одиниці.

Список використаної літератури

1. Арутюнов А. Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А. Р. Арутюнов. – Москва : Рус. яз., 1990. – 166 с.
2. Бориско Н. Ф. Теоретические основы создания учебно-методических комплексов для языковой межкультурной подготовки учителей иностранных языков (на материале интенсивного обучения немецкому языку) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. Ф. Бориско. – Киев, 2000. – 508 с.
3. Жданова Н. С. Зміст і структура навчально-методичного комплексу з німецької мови для майбутніх менеджерів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Жданова. – Київ, 2008. – 344 с.
4. Funk H. Grammatik lehren und lernen: Fernstudieneinheit 1 / H. Funk, M. Koenig. – Berlin : Langenscheidt, 1991. – 160 s.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Жданова Н. С. Модель цикла учебно-методического комплекса по немецкому языку для будущих менеджеров

В статье рассматривается вопрос организации учебного материала по немецкому языку для будущих менеджеров в структурную единицу цикл. Предложена модель цикла учебно-методического комплекса, которая состоит из блоков. Описаны содержание и функции блоков, а также обоснована последовательность их размещения в УМК.

Ключевые слова: учебно-методический комплекс, организация учебного материала, цикл, блок, менеджер.

Zhdanova N. The German Language Training Cycle Model for Would be Managers

The article deals with the question of organization and structuring the learning materials in the Language-Training Complex (LTC) for would be managers. The basic structural unit of LTC, is the cycle, which in turn, is organized around several problematic thematic complexes. The universal model of activity adopted to learning of foreign languages and the idea of distribution of the material into blocks are in the basis of the cycle. Elaborated model of the LTC cycle for future managers is aimed at the development of business and professionally oriented foreign language communication that includes the formation of the skills of using professional strategies and techniques. It means that professionalization is performed continuously throughout the entire work with LTC.

The described model of the cycle consists of six blocks. Such units as introductory, presentation and block of self-control are quite easily outlined within each cycle, creating a sense of integrity and unification of the cycle structure, which facilitates further work with the next cycle of LTC.

The training and practice blocs in communication do not have clear limits, so it connects with the mutual principle of studying of all kinds of speech acts, when communication training of one type of speech acts is crossed with communication practice of other one. The reference block of our model is almost fully integrated into the other blocks of the cycle, as it is "serving block", it can appear because of necessity to inform, to prompt something in any block of the cycle of LTC. A certain exception can include lexical and grammar comment which can be placed to the end of the cycle or of the textbook.

Key words: Language-Training Complex, organization of learning materials, cycle, block, manager.

УДК 378.147:535.41.(477)(045)

А. Г. ЗАХАРІНА

ВИКОРИСТАННЯ ІГОР У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТУРИЗМУ ДО АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В РЕКРЕАЦІЙНО-ОЗДОРОВЧІЙ СФЕРІ

У статті розглянуто застосування різновидів ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Наведено аналіз публікацій учених про класифікації ігор, на основі якого з'ясовано деякі особливості професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму. Подано різновиди рухливих ігор, які застосовують з особами різного віку. Наведено особливості методики використання рухливих ігор з дітьми різного віку.

Ключові слова: туризм, анімація, гра, рекреація, майбутній фахівець з туризму.

Динамічний розвиток туризму зумовлює необхідність удосконалення якості підготовки кадрів, забезпечення галузі фахівцями, які були б конкурентоспроможними на світовому ринку туристичних послуг. Сьогодні туризм є одним з ефективних напрямів для залучення населення до здорового способу життя, який здійснює вплив на якість та тривалість життя людей у сучасному світі. Підготовка фахівців для сфери туризму є важливою складовою української системи освіти. Основні положення щодо змісту та організації підготовки майбутніх фахівців з туризму базуються на положеннях Конституції України, Законів України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про професійно-технічну освіту”, “Про вищу освіту”, “Про туризм”.

На сьогодні не існує єдиного загального наукового поняття “гра”. Науковці розглядають його з декількох позицій, а саме: філософії, соціології, психології й педагогіки. Так, на думку Г. К. Селевко, гра – це вид діяльності в умовах ситуації, який спрямований на засвоєння суспільного досвіду, в якому вдосконалюється самоуправління поведінкою [5, с. 236].

Вагоме місце в туризмі посідає анімаційна діяльність, яка має свою специфіку й виконує ряд завдань оздоровчого, розважального, пізнавального та рекреаційного характеру. Так, один із напрямів анімаційної діяльності є ігри, які допоможуть майбутньому фахівцю з туризму розкрити свою особистість у професійній діяльності. Ігри – це самостійний вид анімаційної діяльності, який можна також застосовувати як розважальну форму для активізації туристів, як доповнення до основної анімаційної програми.

У зв'язку із цим зростає потреба у фахівцях з туризму, підготовлених до розробки, реалізації та здійснення в анімаційній діяльності різновидів ігор, що сприяє розвитку професійної діяльності студента в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Метою статті є аналіз використання ігор у підготовці майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Ігри сьогодні виходять на новий, вищий рівень, їх використовують різноманітно й результативно. Гра є унікальним простором для оволодіння величезним творчим потенціалом, який необхідно використовувати в цілях

туристської анімаційної діяльності. Завданням анімаційної діяльності в процесі гри на відпочинку є створення умов для формування в усіх учасників суб'єктивної позиції щодо інших людей і до свого життя.

Є. М. Прієзжева подає таку класифікацію ігор: фізичні й психологічні ігри та тренінги – рухові (спортивні, рухливі, моторні), екстатичні (приводять захват і стан екстазу), розваги, що звільняють від комплексів, стресів, лікувальні ігри та забави; інтелектуально-творчі ігри – предметні забави, сюжетно-інтелектуальні, дидактичні ігри (навчально-предметні, навчальні, пізнавальні), будівельні, трудові, технічні, конструкторські, електронні, комп'ютерні та інші; соціальні гри – творчі, сюжетно-рольові (наслідувальні, режисерські, ігри-драматизації, ігри-мрії), ділові ігри (організаційно-діяльні, організаційно-комунікативні, рольові, імітаційні); комплексні гри – колективно-творча дозвілєва діяльність; шоу-ігри – конкурси, вікторини, лотерея, аукціони. Розглядаючи їх з точки зору жанрової й тематичної належності, можна виділити музичні, спортивні, інтелектуальні, професійні тощо [4, с. 52].

Так, М. М. Журавльова та Є. М. Прієзжева класифікують ігри за зовнішніми ознаками: змістом, формою, місцем проведення, складом і кількістю учасників, ступенем регулювання й управління, наявністю аксесуарів [2, с. 47].

Для нашого дослідження важливим є використання рухливих ігор у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму до анімаційної діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері. Розглянемо більш детально класифікацію та особливості їх застосування в підготовці бакалаврів з прямою підготовки “Туризм”.

Виділяють дві основні групи колективних рухливих ігор – некомандні й командні. Крім того, є ще невелика група ігор проміжного характеру. Некомандні ігри поділяють на ігри з ведучими і без ведучих; а командні – на ігри з одночасною участю всіх гравців або почерговою (естафети). Командні ігри розділяють також за ступенем контакту суперників – безпосереднього (фізична боротьба) або ж тільки опосередкованого (умовами).

В основу детальнішої класифікації ігор покладено рухові дії. Розрізняють ігри імітаційні (з наслідувальними діями), з перебіганням, подоланням перешкод, з м'ячем, палицями та іншими предметами, орієнтувальні (за слуховим і зоровим сигналом) тощо. Досить складні ігри на місцевості, для проведення яких необхідна спеціальна підготовка. Дедалі частіше використовують різноманітні підготовчі (спрощені) ігри. Вони дають відпочивальникам змогу швидше ознайомитися з основним змістом таких спортивних ігор, як баскетбол, волейбол, теніс, футбол тощо.

Рухливі ігри розподіляються:

1. За ступенем складності їх змісту – від найпростіших до більш складних.

2. За віком дітей з урахуванням вікових особливостей: ігри для дітей 6–9 років, 10–12 років, 13–15 років. За цими ознаками підбирають рухливі ігри в міні-клубах.

3. За видами рухів, які переважно входять у гру: ігри з елементами загальнорозвивальних вправ, ігри з бігом, ігри з метанням, ігри зі стрибками у висоту, довжину.

4. За фізичними якостями, які виявляються у грі (ігри, які сприяють розвитку сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності).

5. Ігри, підготовчі до окремих видів спорту. Використовують для закріплення окремих елементів техніки й тактики, виховання фізичних якостей, необхідних для того чи іншого виду спорту.

Рухливі ігри групують також за іншими ознаками: за формою організації занять; за характером моторної щільності (ігри великої рухливості, середньої та малої); з урахуванням сезону й місця проведення (ігри зимові, літні, у приміщенні, на відкритому повітрі).

Ігрова форма занять створюється за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, які виступають як засіб спонукання, стимулювання майбутніх фахівців з туризму до навчальної діяльності [3, с. 37].

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій на заняттях з навчальної дисципліни “Організація спортивної анімації” відбувається за такими напрямками: ставлять дидактичну мету у формі ігрового завдання; навчальна діяльність підкоряється правилам гри; навчальний матеріал використовують як її засіб; у навчальну діяльність вводять елемент змагання, що переводить дидактичне завдання в ігрове; успішне виконання дидактичного завдання пов’язано з ігровим результатом. Студенти Класичного приватного університету напряму підготовки “Туризм” вивчають цю дисципліну протягом другого курсу. У третьому семестрі студенти ознайомлюються з класифікацією, організацією й методикою рухливих ігор. Ми на практичних заняттях звертаємо увагу студентів на організацію й методику проведення рухливих ігор.

Рухливі ігри мають стати органічним компонентом спортивної анімації, особливо з дітьми віком 6–10 років. Ігри можна влаштовувати на березі річки, під час купання, на лісовій галявині. Обов’язкова умова проведення ігор на місцевості – організованість й дисциплінованість. Доцільно організовувати рухливі ігри, ігрові вправи та ігри-атракціони, де беруть участь по черзі всі діти. Кількість ігор з віком потрібно збільшувати, розподіляти за видами основних рухів, характерних для цієї гри: з бігом, стрибками, метанням тощо.

Так, студенти при організації гри мають враховувати такі вимоги: гра повинна вирішувати певні завдання; у цьому процесі варто дотримуватися систематичності та послідовності; організаційна діяльність дітей чи батьків повинна бути спрямована на підвищення активності й самостійності учасників гри [1, с. 314]. Ми звертаємо їх увагу, що для успішного проведення гри необхідно підготувати місце, перевірити наявність усіх вимог, а саме: поле майданчика має бути рівним, очищеним від каміння, мати прямокутну форму. Усі сторонні речі повинні бути на відстані 2–3 м від майданчика. Якщо гра проводиться на певній місцевості, то, насамперед, треба її вивчити, а потім проводити відповідну підготовку. До цієї роботи майбутній аніматор

залучає дітей, щоб привчати їх до самообслуговування. Для деяких ігор роблять розмітку. Її виконують або до заняття, коли вона складна, або під час пояснення гри. Розмітка може бути постійною. Межі майданчика мають бути чіткими. Креслять їх на відстані 2–3 м від стіни. У приміщенні розмітку рекомендується робити крейдою. Цю роботу можна доручити дітям.

При поясненні правил гри майбутній фахівець з туризму повідомляє її назву, роль кожного гравця і його місце на майданчику та в залі, мету гри і її хід. Проводячи гру із шиккуванням дітей у коло аніматор займає місце в колі. Якщо гравці розподілені на дві команди, що розміщені одна проти одної, він повертає команди обличчям одну до одної й для пояснення займає місце на одному з флангів. Якщо гра починається з руху врозтіч, можна шикувати дітей у шеренгу або групувати їх біля себе у напівколо, щоб усім було видно й чути аніматора. Не можна перед поясненням розставляти дітей обличчям до сонця або іншого джерела світла. Це погіршує видимість, розпорошує увагу дітей.

На практичних заняттях з навчальної дисципліни “Організація спортивної анімації” студенти проводять ігри, враховуючи вікові особливості різних верств населення. Так, для кращого засвоєння гри, особливо для дітей віком 6–10 років, ми рекомендуємо розповідь супроводжувати показом: пояснювати окремі найбільш складні моменти жестом і показувати деякі рухи. Правила пояснюють докладно лише в тому випадку, якщо гру проводять уперше. Більшість рухливих ігор проводять із спеціальними предметами (прапорцями, булавами, м'ячами, скакалками тощо). Ці предмети роблять гру цікавішою, різноманітною, ускладнюють її, збільшуючи діапазон дії на дитячий організм. Інвентар повинен відповідати анатомічним особливостям дітей. Наприклад, для дітей віком 5–7 років не варто давати ігри з футбольним м'ячем, з великими набивними м'ячами, з важкими булавами. Бажано, щоб інвентар був пофарбований у яскраві кольори, тоді дітям легко буде бачити його під час гри. Зберігати його потрібно в гарному санітарно-гігієнічному стані.

На заняттях ми звертаємо увагу майбутніх аніматорів на ігри з ведучими та без них. У деяких іграх потрібні один чи кілька ведучих. Їх ролі можуть бути різноманітні: наздогнати гравця, що втікає, влучити в нього м'ячем, відгадати за голосом, хто підходив тощо. Виконання обов'язків ведучого впливає на виховання гравців, сприяє формуванню їх організаторських навичок і активності.

Студенти вчаться розміщувати гравців на майданчику та починати гру за умовним сигналом (свисток, сплеск у долоні, змах прапорцем, рукою тощо), командою або розпорядженням аніматора. Сигнал подають після того, як аніматор переконався, що всі гравці добре засвоїли правила гри й зайняли відповідні місця.

Також ми використовуємо у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців з туризму на практичних заняттях естафети. В іграх з розподілом гравців на підгрупи, особливо в естафетах, бажано користуватися командою, яка складається з трьох частин: “На старті!”, “Увага!”, “Руш!”.

Останню команду іноді заміняють сигналом. Усе це сприяє виробленню в дітей правильної та швидкої реакції, яка необхідна в майбутньому при навчанні старту в бігу, плаванні.

Студенти проводять також ігри сюжетного характеру, де немає змагального методу та які не потребують особливо чітких команд. Такі ігри можна починати за наказом, висловленим спокійним голосом: "Гру почали!". Або можна попередити дітей, що гра починається після слів: "Раз, два, три!". Після того, як діти почали гру, аніматор уважно слідкує за її ходом і поведінкою гравців. У процесі гри аніматор дає вказівки гравцям, які допускають помилки або порушують її правила. Усі зауваження та вказівки слід робити, по можливості, не заважаючи ходу гри, не зупиняючи гравців. Зупинити гру можна в тому випадку, коли більшість її учасників допускає грубі помилки.

Кожна гра потребує об'єктивного суддівства, інакше діти втратять інтерес до неї. Особливого значення суддівство набуває в іграх змагального характеру, де гравців розподілено на команди. Суддя слідкує за тим, щоб команди були рівні за силами, кількістю гравців, а також за однаковими умовами гри та точним дотриманням гравцями всіх її правил.

При підготовці майбутніх фахівців з туризму важливо навчити їх чітко визначити дозування навантаження й регулювання ним, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей. Цей момент є надзвичайно відповідальним, оскільки дозування фізичного навантаження в грі визначити важче, ніж у фізичних вправах, не пов'язаних з ігровими діями. Ігрова діяльність своєю емоційністю захоплює дітей, і вони не відчують втоми. У зв'язку із цим, щоб уникнути перевтомлення дітей, необхідно своєчасно припинити гру або змінити її інтенсивність і характер навантаження.

Для регулювання фізичного навантаження в грі запроваджують різноманітні методичні прийоми: зменшення або збільшення часу, відведеного на гру, кількості повторень гри, розмірів майданчика і довжини дистанції, яку пробігають гравці, ваги предметів, які метаять, кількості й складності правил гри та перешкод, введення короткочасних пауз для відпочинку або уточнення й розбору помилок. Отже, дозування фізичного навантаження в грі визначають за методикою її проведення, місцем та умовами, в яких перебувають гравці (на майданчику, у приміщенні, влітку або взимку).

Гру потрібно закінчити своєчасно, коли гравці одержали достатнє фізичне та емоційне навантаження. Не варто чекати того моменту, коли самі гравці запропонують припинити її.

При командній грі ми звертаємо увагу студентів на необхідність перед її початком повідомляти учасників, скільки разів вона буде повторюватись. Коли гра не має визначеного кінця, аніматор заздалегідь попереджає про закінчення її, обумовлюючи певний час, або проводить гру доти, поки не зміниться ведучий. Про це діти повинні знати й бути готовими. Закінчення гри не повинно бути несподіваним для учасників, тому що раптовий кінець її може викликати негативні реакції в дітей або їх невдово-

лення. Після закінчення гри необхідно підбити її підсумки. Насамперед, слід відзначити переможців, привітати їх, а також відзначити дітей, які активно брали участь у грі, дотримувались її правил, виявляли творчу ініціативу. При повідомленні результатів потрібно вказати командам і окремим гравцям на допущені помилки та негативні сторони в їх поведінці.

Студента на практичних заняттях з дисципліни “Організація спортивної анімації” вчать керувати імітаційно-сюжетними іграми. Керувати сюжетними іграми – складна справа, яка потребує вміння й майстерності. Проводити гру треба жваво, енергійно, образно розповідаючи та показуючи дії гравцям, уміло змінювати інтонацію голосу, вираз обличчя. Гру рекомендується підкріплювати елементами казки. Проводячи таку гру, студенти повинні зважати на інтереси дітей цього віку й пояснювати її зрозумілою мовою, поєднуючи пояснення з показом, щоб діти краще уявляли потрібний образ. При цьому майбутній аніматор повинен активно брати участь у грі.

Сюжетні ігри добре ілюструвати яскравими предметами. Це допомагає дітям наблизитись до дійсності й швидше сприймати гру. Наприклад, у грі “У ведмедя у бору” можна розкидати по майданчику (на бору) гриби (білі кружечки), ягоди (червоні кружечки), підказавши дітям, щоб вони якнайбільше їх зібрали. В імітаційних іграх треба вимагати від дітей точно виконувати імітаційні дії, бо інакше гра втратить свою педагогічну цінність, а аніматор не зможе за її допомогою виконати педагогічні завдання.

Сюжетні ігри слід поступово ускладнювати. Спочатку студенти давали ігри з простими сюжетами, а потім – із складнішими. У таких іграх ставляться вищі вимоги до розвитку та вдосконалення координації рухів і до поведінки дітей. Крім сюжетних, практикуються ігри типу “Перебіжки”. Змістом таких ігор передбачено короткі перебіжки, біг урозсип, підстрибування на одній нозі, на двох, стрибки через умовні перешкоди (через намальований рів). До таких ігор належать “Вовк у рові”, “Колесо” тощо.

У процесі гри при правильному керуванні нею й помірному навантаженні створюють сприятливі умови для нормального розвитку всіх функцій дитячого організму. Студенти повинні враховувати, що в дітей цього віку може бути надмірна активність, тому вони швидко втомлюються. У зв'язку із цим особливу увагу слід приділяти правильному дозуванню навантаження. Проводячи гру з бігом і стрибками, майбутній аніматор повинен звертати увагу на те, щоб діти правильно поводитись у колективі, привчати їх діяти організовано, не заважати один одному.

Висновки. Таким чином, використання ігор та реалізація ігрових прийомів і ситуацій на заняттях з навчальної дисципліни “Організація спортивної анімації” озброїть майбутніх фахівців з туризму системою спеціальних знань, вміннями та практичними навичками, необхідними в анімаційній діяльності в рекреаційно-оздоровчій сфері.

Список використаної літератури

1. Виндюк А. В. Подготовка спортивных аниматоров для гостинично-курортной индустрии / А. В. Виндюк // Опыт и современные технологии в развитии оздоровительной физической культуры, спортивных игр и туризма : матер. Междунар. науч.-практ. конф. /

Министерство спорта и туризма Республика Беларусь ; Белорусский государственный университет физической культуры, Институт туризма. – Минск, 2009. – С. 313–316.

2. Журавлева М. М. Анимация в рекреации и туристской деятельности : курс лекций / М. М. Журавлева . – Иркутск : Мегапринт, 2011. – 135 с.

3. Зорин И. В. Феномен туризма: избранные сочинения / И. В. Зорин. – Москва : Наука, 2005. – 81 с.

4. Приезжева Е. М. Анимационный менеджмент / Е. М. Приезжева. – Москва : Турист, 2007. – 357 с.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. / Г. К. Селевко. – Москва, 2006. – Т. 2. – 816 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2015.

Захарина А. Г. Использование игр в профессиональной подготовке будущих специалистов по туризму к анимационной деятельности в рекреационно-оздоровительной сфере

В статье рассмотрено применение разновидностей игр в профессиональной подготовке будущих специалистов по туризму к анимационной деятельности в рекреационно-оздоровительной сфере. Приведен анализ публикаций ученых о классификации игр, на основе которого выяснены некоторые особенности профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму. Представлены разновидности подвижных игр, которые применяются с лицами разного возраста. Приведены особенности методики использования подвижных игр с детьми разного возраста.

Ключевые слова: туризм, анимация, игра, рекреация, будущий специалист по туризму.

Zakharyna A. Games Usage in the Professional Training of the Intended Specialists in Tourism to the Animation Activities in the Recreational And Healthful Sphere

The article deals with the usage of various games in the professional training of the intended specialists in tourism to the animation activities in the recreational and healthful sphere. The article contains the analysis of researchers' publications about the games' classification, namely by external features: content, form, place of holding, entry list and number of members, level of regulation and management, accessories presence. On the ground of literature sources analysis some features of the professional training for the intended specialists in tourism were disclosed.

The physical load's proportion in a game was specified; it is defined by game's holding methodology, by place and conditions in which players are situated (on a playground, indoors, in summer or in winter).

The two main groups of collective action games were separated – they are non-team and team games. It was noted that non-team games are separated into games with and without an anchorman; and team games – into games with simultaneous participation of all players or turn-based (relay races). The classification of action games by another features was given: by the organization form of exercises; by the manner of motor density (games of high, medium and small activity); in respect of a season and place for holding (winter and summer games, indoors and outdoors games).

The article contains the list of active games' kinds, intended for persons of various age, as well as the methodology features of active games' usage with children of various age. It was noted that during the practical professional training for the intended specialists in tourism were used: relay races, games of narrative manner, imitation games. The importance and usefulness of the chosen research problem was proved.

Key words: tourism, animation, game, recreation, intended specialist in tourism.

ТЕХНОЛОГІЇ ОЗДОРОВЧОГО ФІТНЕСУ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті розглянуто особливості впровадження технологій оздоровчого фітнесу в професійну підготовку майбутніх учителів фізичної культури. Зазначено, що в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів доцільно використовувати як традиційні лекції, так і проблемні лекції, лекції-прес-конференції та бінарні лекції. Наведено аналіз публікацій учених про різновиди змісту підготовки майбутніх учителів фізичної культури, на основі якого з'ясовано деякі особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: оздоровчий фітнес, майбутній учитель фізичної культури, професійна підготовка.

Зниження рівня здоров'я дітей і підлітків негативно впливає на якість освітніх результатів. Здоровий спосіб життя, який пропагується серед населення, не став обов'язковим компонентом життєдіяльності людей, оскільки здоров'я окремої людини поки що традиційно розглядають як її особисту проблему, а не як складову загального здоров'я нації; мотивація здорового способу життя не стала потребою особистості.

Національні інтереси держави потребують нагального вжиття ефективних заходів для розв'язання соціально значущої проблеми запобігання захворюваності шляхом зміцнення здоров'я як найвищої цінності відповідно до Конституції України, Законів України "Про освіту" (1991 р.), "Про фізичну культуру" (2011 р.), Державної цільової соціальної програми розвитку позашкільної освіти на період до 2014 р. (2010 р.), Концепції Загальнодержавної програми "Здоров'я 2020: український вимір" на 2012–2020 роки (2011 р.), Концепції Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 роки (2011 р.) та інших рекомендаційних і нормативно-правових документів.

Майбутній учитель фізичної культури, проводячи різні фізкультурно-оздоровчі заходи, повинен не тільки володіти необхідними знаннями та вміннями, а й уміти використовувати їх з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей своїх вихованців, їх фізичного й психічного розвитку.

Науковці Ю. Д. Железняк, А. С. Запесоцький, Н. Н. Зволинська, Л. І. Іванова, А. Г. Капустін, Ю. М. Кравченко, О. С. Куц, В. Л. Мудрян, К. О. Оглоблін, Т. В. Скоблікова, О. С. Стасенко зазначають, що при підготовці майбутнього вчителя фізичної культури є необхідність у розробці навчальних програм, які організують діяльність студентів для оволодіння знаннями й уміннями та надають їм можливість особистісного й професійного розвитку.

Діяльність учителя фізичної культури спрямована на вивчення та вдосконалення фізичних, психічних і функціональних можливостей школярів, на впровадження активного та здорового способу життя засобами

фізичної культури і спорту, на формування особистості, долучення її до загальнолюдських цінностей, цінностей фізичної культури і спорту.

Однак це потребує цілеспрямованого дослідження готовності майбутніх учителів фізичної культури до застосування технологій оздоровчого фітнесу.

Метою статті є аналіз технологій оздоровчого фітнесу в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури.

Н. Г. Долбишева зауважує, що “підготовка майбутнього учителя фізичної культури потребує вдосконалення, оскільки учням необхідно засвоїти значний обсяг знань з питань фізичного здоров’я, тому виникає потреба в інноваційних підходах до планування та організації викладання теоретичного, методичного й практичного матеріалу із цих питань у системі загальноосвітньої школи” [1, с. 11]. Автор зазначає, що в “умовах навчання у вищому навчальному закладі слід запропонувати систему формування загальних і спеціальних знань про оздоровчу роботу на теоретичному, методичному та практичному рівнях на основі міжпредметних зв’язків уроків фізичної культури з іншими дисциплінами” [1, с. 11].

Перебудова навчального процесу у ВНЗ потребує переходу від пасивних, головним чином лекційних, до активних групових та індивідуальних форм роботи, самостійної пошукової діяльності студентів, що дає можливість здійснювати підготовку вчителя з вираженою індивідуальністю, здатного організувати діяльність учнів у різних умовах [3, с. 7–8].

О. В. Тимошенко зараховує до загальних критеріїв оптимізації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури такі: “досягнення максимально можливих для конкретних умов результатів професійної підготовки фахівця; виконання нормативів часу, який відводиться на професійну підготовку в цілому і на проведення аудиторних занять зокрема; максимальна відповідність результатів соціально обумовленим цілям, поставленим суспільством перед вищою школою” [5, с. 24].

В. І. Лях, Г. Б. Мейсон і Л. Б. Кофман стверджують, що необхідна докорінна перебудова підготовки вчителя фізичної культури у вищих навчальних закладах за рахунок підвищення питомої ваги психологічних і педагогічних дисциплін у загальній програмі підготовки вчителів шляхом оволодіння студентами системою ідей та методів у вирішенні різноманітних психолого-педагогічних завдань, що дають змогу розвинути в них професійно важливі особистісні якості (уміння висловити свої переживання та прагнення, здатність розуміти інших людей, поважати їх індивідуальність, спостережливість, чуйність тощо) [3, с. 7]. Автори зазначають, що необхідно уточнити зміст спеціальних, суспільних і гуманітарних дисциплін та їх співвідношення між собою з позиції гуманізації школи, диференціації й індивідуалізації в навчанні та вихованні [3, с. 8].

Основними напрямками модернізації процесу підготовки фахівців з фізичної культури, як зазначає Б. Ф. Курдюков, є: корекція структури змісту навчання; формування готовності викладачів і студентів до реалізації сучасних концепцій і стратегічних цільових установок навчання; упровадження

технологічного підходу до організації і побудови цілісного навчального процесу; розвиток професійно значущих спеціальних здібностей студентів на основі розвитку їх пізнавально-спонукальних мотивів [2, с. 9].

Основна ідея модернізації процесу професійної підготовки фахівців з фізичної культури та спорту, на думку таких науковців, як В. К. Бальсевич, Л. І. Лубишева і В. О. Магін, Л. Г. Чернишова, полягає в тому, щоб, як мінімум, створити умови, які дадуть змогу студентам у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу розвивати креативне мислення, творчо осмислювати й освоювати інноваційні технології фізичного виховання, а як максимум – створити життєздатну педагогічну систему, засновану на інноваційних технологіях науково-педагогічної освіти.

Ю. М. Ніколаєв наголошує, що важливе значення в удосконаленні системи підготовки фахівців з вищою фізкультурною освітою має розробка нових підходів до змісту й організації навчального процесу, що передбачають і стимулюють наростаючу активність студентів при набутті професійно значущих знань, умінь, навичок [4, с. 9].

Основне завдання вищої фізкультурної освіти полягає в переорієнтації професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури на структурування змісту підготовки, на застосування інноваційних підходів до підбору методів і засобів навчання, а також на створення доброзичливої атмосфери спілкування суб'єктів освітнього процесу. Модернізація вищої фізкультурної освіти повинна набувати випереджального неперервного характеру, гнучко реагувати на всі процеси, що відбуваються у сфері фізичної культури та спорту.

Процес модернізації, як зазначає Є. В. Утішева, є перспективним за такими напрямками, як: підготовка (з певними скороченнями за кількістю) фахівців з масових видів спорту та фізичної культури; створення нових, нетрадиційних напрямів і видів фізичної активності (у формі клубних та індивідуальних занять), що відповідають валеологічним, психологічним, культурологічним потребам людського тіла й особистості [6, с. 26].

На нашу думку, для забезпечення викладачами педагогічної підтримки студентів у процесі їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії необхідно, щоб майбутні вчителі фізичної культури в процесі навчання займали активну позицію та були співавторами пізнавального процесу, наприклад, вирішували проблемні завдання та формулювали підходи до впровадження технологій оздоровчого фітнесу.

Під час вивчення теми “Методика побудови зв'язок та комбінацій у базовій аеробіці” з навчальної дисципліни “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” обговорювали педагогічну ситуацію, пов'язану з позакласною роботою вчителя фізичної культури в секції з аеробіки. Для проведення занять у цих секціях студенти повинні оволодіти різними базовими кроками, що використовуються в аеробіці, а саме: крок (March), приставний крок (Step-Touch), базовий крок (Basic Step), різновид ходьби в стійку ноги нарізно, потім – разом (V-Step), згинання гомілки назад (Leg Curl).

У процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії ми проводили *бінарні лекції* у формі діалогу викладача та магістрів. Так, при вивченні теми “Класифікація базових аеробних кроків на заняттях з базової аеробіки” з на-

вчальної дисципліни “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” ми акцентували увагу на теоретичних відомостях, використовуючи відеоматеріал, розкривали особливості застосування базових аеробних кроків у різних частинах занять з базової аеробіки.

На початку проблемної лекції ми визначали проблемну ситуацію, яка спонукала студентів до пошуків вирішення проблеми, крок за кроком підводячи їх до зазначеної мети та вирішення проблемних питань. Вважаємо, що проблемні питання містять у собі діалектичну суперечність, вони спонукають студентів не тільки до відтворення відомих знань, а й до роздумів, порівнянь, пошуку та оволодіння новими знаннями. Так, наприклад, при вивченні теми “Складання програми занять з футболу” з навчальної дисципліни “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” студентам було запропоновано вирішити проблемну ситуацію щодо особливостей використання засобів футболу для проведення навчальних і позанавчальних занять зі школярами. Для кращого вирішення проблемної ситуації використовували відеоматеріал для наочної демонстрації застосування різних засобів з футболу у процесі проведення навчальних і позанавчальних занять зі школярами. Після цього студенти усвідомлювали відмінності у використанні різних засобів з футболу на заняттях зі школярами.

Суб’єкт-суб’єктна взаємодія викладачів і студентів відбувалася при проведенні як традиційних лекцій, так і проблемних лекцій, лекцій-прес-конференцій та бінарних лекцій. Так, при проведенні *проблемних лекцій* ми спрямовували свої зусилля на розвиток активної самостійної й відповідальної позиції студентів, яка, на нашу думку, особливо необхідна для успішного вирішення завдань професійної підготовки майбутніх учителів до впровадження технологій оздоровчого фітнесу.

Для організації самостійної діяльності при вивченні навчальної дисципліни “Теорія та методика оздоровчого фітнесу” студентам було запропоновано: роботу з літературними джерелами за цією тематикою та ведення картотеки; відвідування оздоровчих занять у клубах міста й аналіз методики проведення занять з оздоровчого фітнесу; пошук інформації щодо характеристики видів оздоровчого фітнесу; підбір та опис вправ з оздоровчого фітнесу; складання окремих частин і комплексів занять з оздоровчого фітнесу; перегляд наочних навчальних посібників, кінофільмів, телепередач та аналіз побаченого; складання програми розвитку рухових якостей з використанням засобів оздоровчого фітнесу.

Зміст самостійної роботи зі спецкурсу “Технологія проведення оздоровчо-виховних позакласних і позашкільних заходів з фізичної культури” складався з опрацювання теоретичних основ лекційного матеріалу; вивчення окремих тем або питань, які не розглядаються в курсі лекцій; підготовки до виступів на семінарах і до практичних занять, написання сценаріїв та проведення оздоровчо-виховних заходів. Одним із різновидів індивідуальної роботи майбутніх учителів фізичної культури є волонтерська робота, яка включає організацію та проведення різноманітних заходів з оздоровчо-виховної роботи в загальноосвітніх навчальних і позашкільних навчальних закладах.

Активізація процесу професійного становлення майбутніх учителів фізичної культури передбачала їх самостійно-дослідницьку діяльність. Так, майбутні учителі фізичної культури проводили дослідження на базах загальноосвітніх навчальних закладів, фізкультурно-оздоровчих центрів і позашкільних навчальних закладів. Студенти виконували курсові роботи з навчальної дисципліни “Теорія та методика оздоровчого фітнесу”.

Методичні рекомендації щодо написання курсових робіт урахували широкий спектр тем: “Особливості використання засобів черлідінгу зі школярами старшого шкільного віку”, “Вплив різних видів рухової активності на організм школярів молодшого шкільного віку”, “Розвиток напрямів оздоровчого фітнесу в загальноосвітніх навчальних закладах”, “Інноваційні оздоровчі технології в оздоровчому фітнесі”, “Формування мотивації школярів до різних видів рухової активності” тощо.

Самостійна та індивідуальна робота студентів поряд з аудиторною є важливою формою навчального процесу й істотною його частиною, завдяки якій можливе формування професійно важливих якостей майбутнього вчителя фізичної культури, що дадуть йому змогу використовувати технології оздоровчого фітнесу в своїй роботі.

Висновки. Таким чином, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми застосування фітнес-технологій у професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури свідчить про необхідність перебудови змісту навчальних дисциплін. Це допоможе студентам використовувати систему методів та засобів для впровадження різноманітних оздоровчих технологій.

Список використаної літератури

1. Долбишева Н. Г. Теоретико-методичні основи формування знань про фізичне здоров'я в системі фізичного виховання у старшокласників : автореф. дис. ... канд. наук з фіз. вих. і спорту : 24.00.02 / Н. Г. Долбишева. – Київ, 2002. – 18 с.
2. Курдюков Б. Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Б. Ф. Курдюков. – Краснодар, 2004. – 36 с.
3. Лях В. И. Концепция физического воспитания детей и подростков / В. И. Лях, Г. Б. Мейксон, Л. Б. Кофман // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 1. – С. 5–10.
4. Николаев Ю. М. К проблеме развития теории физической культуры / Ю. М. Николаев // Теор. и практ. физич. культ. – 2001. – № 8. – С. 2–10.
5. Тимошенко О. В. Теоретико-методичні засади оптимізації професійної підготовки вчителів фізичної культури у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / О. В. Тимошенко. – Київ, 2009. – 38 с.
6. Утишева Е. В. Физкультурное образование: Социально-педагогические и социологические проблемы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Утишева ; СПб ГАФК имени П. Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 1999. – 48 с.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2015.

Захарина Е. А. Технологии оздоровительного фитнеса в подготовке будущих учителей физической культуры

В статье рассмотрены особенности внедрения технологий оздоровительного фитнеса в профессиональную подготовку будущих учителей физической культуры.

Отмечается, что в процессе субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов целесообразно использовать как традиционные лекции, так и проблемные лекции, лекции-пресс-конференции и бинарные лекции. Приведен анализ публикаций ученых о разновидностях содержания подготовки будущих учителей физической культуры, на основе которого выяснены некоторые особенности профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: *оздоровительный фитнес, будущий учитель физической культуры, профессиональная подготовка.*

Zakharyna Ye. A. Recreational Fitness Technologies in the Training of the Intended Teachers of Physical Education

The article deals with the characteristics of implementation of recreational fitness technologies in the professional training of intended teachers of physical education. It was noted that in the process of subject-subject interaction of lecturers and students it is rational to use both traditional lectures and problem lectures, as well as press conference lectures and binary lectures. The theoretical material was paid the special attention, video material was used, and characteristics of the implementation of basics aerobics steps in the various parts of basics aerobics classes were disclosed.

The article contains the analysis of researcher's publications about the kinds of the training content for intended teachers of physical education. It was noted that self-guided, independent and individual students' work in the combination with the classwork is an important form of the educational process and is its essential part, thereby it is possible to form the professionally important qualities of the intended teacher of physical education, which will give the specialist a possibility to use the recreational fitness technologies in the work.

Some characteristics of the professional training for the intended teachers of physical education were discovered at the ground of analysis of literature sources. It was offered to solve the problem situation with the characteristics of the football methods usage for the holding of school and out-of-school classes with pupils. The article is discussing the pedagogical situations, related to the out-of-school activities of the physical education teacher in the aerobics section. To hold the classes in these sections the students have to master various basics steps used in aerobics. The importance and usefulness of the chosen research problem was proved.

Key words: *recreational fitness, intended teacher of physical education, professional training.*

ЦІЛЬОВІ ОРІЄНТИРИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджено проблему професійного розвитку вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти; розкрито теоретичні основи наукового розуміння сутності цього феномена. Виявлено й охарактеризовано складові професійної розвитку педагога, особливості їх становлення в системі післядипломної педагогічної освіти.

Ключові слова: професійний розвиток, професіоналізм, вихователь дошкільного навчального закладу, система післядипломної педагогічної освіти.

Реалії сьогодення засвідчують становлення нової, перехідної історичної епохи, яка потребує інших засобів мислення, поведінки, створення нових соціальних інститутів. Усе чіткіше уявляється філософія майбутньої людської життєдіяльності, яка полягає в розумінні того, що жоден окремо взятий індивід або нація без узагальненої кооперації не можуть створити умови для повноцінного життя на принципах безпеки та справедливості.

Педагоги повинні виховувати в усіх людей на землі любов до людини й природи, духовну спільність. Усі без винятку навчально-виховні заклади мають дійти нової науково-педагогічної методологічної парадигми, спрямованої на вдосконалення культури спілкування людей, розвитку їх духовності, витонченості почуття.

Як зазначає Т. Сущенко, час вимагає створення такого педагогічного процесу, в якому особистість постійно відчувала б себе причетною до цілісного навколишнього світу, до загальнолюдських цінностей і потреб. Педагогічною заповіддю такого педагогічного процесу має бути, виходячи з тенденцій суспільного розвитку, принцип: завжди робити вибір на користь миру й співробітництва в ім'я майбутнього, діяти за законами відповідальності й турботи про людину [7, с. 8].

Таким чином, сучасний педагогічний процес покликаний сприяти перетворенню життя і середовища, гармонізувати міжособистісні стосунки і відносини, спираючись при цьому на досягнення різних культур і цивілізацій у дусі великої поваги до етнокультурних особливостей інших народів.

Під таким кутом зору розглядає педагогічний процес вся прогресивна світова педагогіка й психологія. С. Рубінштейн свого часу справедливо зауважував, що психічні функції формуються в процесі функціонування і суттєво залежать від того об'єктивного змісту, на якому вони формуються. У дітей таке функціонування пов'язане із засвоєнням змісту людської культури й тих стосунків, які склалися в суспільстві. Засвоєння змісту культури здійснюється у процесі навчання; засвоєння культури людських стосунків – в процесі виховання, органічно пов'язаного з вихованням [4, с. 175].

Слід зазначити, що сучасна освіта потребує педагога, здатного до нестандартних дій, використання інноваційних технологій виховання, до принципової їх переорієнтації на сучасні пріоритети, до творчого розв'язання нових назрілих проблем.

Тому об'єктивним фактором сьогодення є оновлення діяльності інститутів післядипломної педагогічної освіти (далі – ІППО) у зв'язку з багатогранністю покладених на них функцій, зокрема, сприяння розвитку професіоналізму, особистісно-професійного розвитку педагогів, зокрема вихователів дошкільних навчальних закладів (ДНЗ), встановлення чинників, що ефективно впливають на здійснення інноваційних процесів.

Одним із важливих шляхів вирішення цієї складної проблеми виступає створення в системі післядипломної освіти таких умов, які б сприяли підвищенню педагогічної майстерності, пробудженню потреби в самоактуалізації, самоствердженні та життєтворчості, бажанні творити свою особистість.

Мета статті – визначити й охарактеризувати цільові орієнтири професійного розвитку вихователів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що вже створено теоретичні передумови для успішного вирішення цієї проблеми. Особливості безперервної освіти та підвищення кваліфікації вчителів розглядали О. Галус, Л. Даниленко, І. Драч, С. Крисюк, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, В. Пуцов, М. Романенко, В. Семиченко, Т. Сорочан, Т. Сущенко; психолого-педагогічні концептуальні положення саморозвитку педагога – К. Абульханова-Славська, І. Бех, Г. Балл, Є. Барбіна, Б. Вульф, Н. Гузій, І. Зязюн, Н. Кічук, Г. Костюк, Н. Кузьміна, В. Лозова, К. Роджерс, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Н. Тарасевич, В. Франкл та ін.

Значний внесок у розробку теорії та методології дошкільної освіти здійснили Л. Артемова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Зима, Н. Лисенко, Т. Поніманська, С. Сажник, Т. Степанова.

Аналіз проблеми професійного розвитку педагогів ДНЗ дає нам можливість стверджувати, що діяльність методичних служб щодо вирішення цієї проблеми не завжди носить планомірний і системний характер, нерідко здійснюється епізодично, а традиційна система наставництва здебільшого має формальний характер.

Нині стратегічний напрям на безперервність освіти вимагає, насамперед, глибоких концептуальних змін у системі перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, її коригування.

У цих умовах модернізація освітньої системи, з одного боку, ставить педагога перед необхідністю особистісно-професійного розвитку, з іншого – сприяє загостренню проблем і суперечностей. Цей підхід свідчить про оновлення цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти, які є невід'ємною частиною активного особистісно-професійного розвитку педагогів. Відтак, проблема розвитку професіоналізму вихователів в умовах докорінних перетворень є дійсно актуальною.

Для якісного оновлення системи професійної перепідготовки педагогів дошкільних закладів особливого значення набуває проблема підвищення професіоналізму. Її формулювання є наслідком зіставлення певного запиту практики і тих можливостей її задоволення, які є в педагогічній науці. У роки незалежності України з'явився новий запит суспільної педагогічної практики на фахівця, здатного як до професійного вдосконалення, так і до створення умов для неперервного розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що суспільна потреба в розвитку професіоналізму та високопродуктивної праці педагогів завжди була в центрі уваги дослідників. Проаналізувавши велику кількість наукових джерел, можна стверджувати: проблема саморозвитку особистості була актуальною протягом багатьох століть: від давніх часів і дотепер; вона пройшла довгий і суперечливий історичний шлях становлення та самоутвердження: від осмислення людиною важливості самопізнання для її розвитку – до відкриття педагогічних засобів саморозвитку й самовдосконалення.

Одним із способів ефективного вирішення вищезазначених питань є взаємодія освітніх, управлінських, методичних, громадських та інших зацікавлених структур. Як зазначає Т. Сорочан, "...ідея безперервності, покладена в основу методології сучасної освіти, практично втілюється як наступність між вищою педагогічною та післядипломною освітою, як взаємодія закладів різного рівня в забезпеченні професійного розвитку педагогів, як професійна взаємодія в цьому процесі різних суб'єктів, як єдність мети, змісту та спрямованість на результат" [5].

Основою взаємодії має стати рівноправне співробітництво всіх учасників, об'єднаних вирішенням спільно поставлених завдань.

Здійснений аналіз теорії та практики підвищення кваліфікації та професійного розвитку педагога в системі післядипломної педагогічної освіти дає можливість зробити висновок про необхідність розбудови регіональних систем неперервної освіти як основного напрямку реалізації реформ в освіті й одним із суттєвих напрямів переходу до інноваційної моделі розвитку регіону.

У системі післядипломної педагогічної освіти необхідно постійно досліджувати напрями освітніх потреб споживачів і забезпечувати їх задоволення шляхом високої якості навчального процесу, що можливо за умови варіативності вибору форм підвищення кваліфікації, розроблення та введення додаткових спецкурсів, організації науково-методичної роботи на основі проектно-впроваджувальної діяльності тощо.

Першочерговим завданням діяльності інститутів післядипломної освіти виступає такий педагог ДНЗ, який постійно, послідовно й безперервно вдосконалює зміст і засоби своєї професійної діяльності, є взірцем високої духовної та педагогічної культури. Так, заклади ППО мають брати на себе додаткові зобов'язання щодо підготовки вкрай необхідних спеціалістів, аж до опрацювання індивідуальних програм та експериментальних курсів.

Головні функції інститутів післядипломної педагогічної освіти в умовах стрімких суспільних перетворень можуть бути такими:

- перепідготовка на посиленій матеріально-педагогічній базі тих спеціалістів з вищою освітою, в яких регіон відчуває найбільшу потребу;
- організація підвищення кваліфікації педагогів, надаючи їм курси різної тривалості, які знайомлять з новими напрямками розвитку ДНЗ і психолого-педагогічних досліджень;
- підготовка вихователів ДНЗ до адаптації в умовах ринкової економіки, організація спеціальних курсів на базі комерційних служб чи фермерських господарств;
- надання всім бажаючим педагогам вузькоспеціальних курсів для задоволення особистих інтересів і професійних потреб, наприклад, з етики, культури й мистецтва, педагогіки й методики;
- консультації і допомога спеціалістів ПЮ конкретним ДНЗ у підвищенні професійної майстерності вихователів, опрацювання на їх прохання необхідних рекомендацій і посібників, які враховують специфічні умови району, селища, села [8].

У межах нашого дослідження безперечно йдеться про особистість вихователя дошкільного навчального закладу. З огляду на важливість цього поняття, розглянемо його детальніше. У нормативних документах зазначено, що вихователь – це особа, яка здійснює виховання, посадова особа, що займається вихованням дітей і молоді у навчально-виховних закладах.

Згідно із Положенням про дошкільний навчальний заклад, вихователі мають спрямовувати свою професійну діяльність на ефективне вирішення таких завдань: засвоєння вихованцями програми розвитку, навчання і виховання; зміцнення і збереження їхнього фізичного, психічного, психологічного й соціального здоров'я; дотримання педагогічної етики, норм загальнолюдської моралі, поваги гідності дитини та її батьків; забезпечення емоційного комфорту тощо [2, с. 5–6].

Варто наголосити, що педагогічна професія – одна з найстаріших і найпочесніших в історії людства. Щодо професії вихователя, то вона виникла ще у XVII–XVIII ст. з появою перших дитячих садків. В Україні кадри для галузі дошкільної освіти почали готувати з 1907–1908 рр. Фребелівським жіночим педагогічним інститутом.

Зазначимо, дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе і до інших. Сформовані у цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, значною мірою є основою її життєдіяльності у майбутньому [3].

Відповідно до позиції О. Мороза [1], виділено такі соціально-психологічні риси та властивості характеру педагога:

- загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадська активність і цілеспрямованість; патріотизм і добре ставлення до представників інших національностей та країн;

гуманізм. Високий рівень свідомості; оптимізм (віра в людей, у свої сили й можливості); любов до праці;

– морально-педагогічні якості: висока моральна зрілість, справедливість і об'єктивність; педагогічне спрямування педагогічної ерудиції, високий рівень загальної культури; високий рівень моральних стосунків з людьми; акуратність і охайність; чесність, дисциплінованість, вимогливість; уміння спілкуватися з людьми;

– педагогічні якості: педагогічна спостережливість; педагогічна увага; педагогічний такт; педагогічна інтуїція; володіння педагогічною технікою; професійна працездатність;

– соціально-перцептивні якості: високий рівень соціального сприйняття й спостереження дійсності; активна інтелектуальна діяльність (систематизація і узагальнення соціального досвіду); швидка орієнтація у педагогічних ситуаціях; висока культура мовлення (фонетична чіткість, експресія, емоційність, змістовність і виразність мовлення); володіння мімікою, тоном голосу, рухами, жестами;

– індивідуально-психологічні особливості: висока пізнавальна зацікавленість, любов до дітей і потреба працювати з ними; твердість характеру, витримка і самовладання; самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань;

– психолого-педагогічні здібності: адекватність сприйняття дитини й уважність до неї; прогнозування шляхів формування особистості; здатність передбачати можливі результати; виховний вплив на колектив і особистість.

З огляду на зазначене, одним із завдань розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів є стимулювання професійного самовдосконалення педагогів.

Слушною, зокрема, є позиція Л. Сущенко, яка підкреслює, що стимулювання професійного самовдосконалення полягає в організації такого післядипломного педагогічного процесу, який захоплює і пробуджує в учителя бажання віднайти, особисто відчувати свої внутрішні сили й ресурси, створює умови для їх активного та успішного самовиявлення під час курсової й міжкурсової підготовки; педагогічно грамотно підтримує та супроводжує вчителя на цьому шляху до мети [6, с. 6–7].

Висновки. Отже, нами визначено, що основою професіоналізму вихователя дошкільного навчального закладу є особистісний саморозвиток, який спрямований на становлення творчої індивідуальності педагога. Зазначимо, що саморозвиток – це прагнення людини до виявлення, усвідомлення та вдосконалення своїх особистісних якостей. Нами доведено, що за умови оновлення цільових, змістових і процесуальних характеристик освіти, які є невід'ємною частиною активного особистісно-професійного розвитку вихователів ДНЗ, в умовах вільної конкуренції будуть працювати висококваліфіковані фахівці, спроможні оперативно приймати самостійні рішення, бути активними й творчими, гідно представляти інноваційно-інтелектуальний потенціал країни у світовому та європейському освітньому просторі.

Вивчення питань професійного саморозвитку викладачів у системі післядипломної педагогічної освіти є перспективним напрямом подальшої наукової розробки досліджуваної проблеми.

Список використаної літератури

1. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навч. посіб. / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – Київ, 1997. – 166 с.
2. Положення про дошкільний навчальний заклад : затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 12 березня 2003 р. № 305 [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/305-2003-%D0%BF>.
3. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-е вид., доповн. – Київ : Академвидав, 2013. – 464 с.
4. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн // Проблемы общей психологии. – Москва, 1976.
5. Сорочан Т. М. Наступність професійного розвитку вчителів у системі університетської та післядипломної освіти / Т. М. Сорочан // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2011. – № 20 (231). – Ч. II. – С. 274–284.
6. Сущенко Л. О. Стимулювання професійного самовдосконалення вчителів початкових класів у системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Лариса Олександрівна Сущенко ; Університет менеджменту АПН України. – Київ, 2009. – 22 с.
7. Сущенко Т. І. Корекція парадигми сучасного педагогічного процесу / Т. І. Сущенко // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наук. праць / Інститут педагогіки і психології професійної освіти, Академія педагогічних наук України, Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів. – Київ : Канон, 2000. – Вип. 17. – С. 7–10.
8. Сущенко Т. І. Концепція розвитку післядипломної педагогічної освіти / Т. І. Сущенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2007. – № 1. – С. 23–27.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Зданевич Л. В. Целевые ориентиры профессионального развития воспитателей дошкольных учебных учреждений в системе последипломного педагогического образования

В статье рассмотрена проблема профессионального развития воспитателей дошкольных учебных учреждений в системе последипломного педагогического образования; раскрыты теоретические основы научного понимания сущности данного феномена. Выявлены и охарактеризованы составляющие профессионального развития педагога, особенности их становления в системе последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: *развитие, профессионализм, воспитатель дошкольного учебного учреждения, система последипломного педагогического образования.*

Zdanevych L. Target Reference Points Professional Development of Tutors of Pre-School Educational Institutions in the System of Postgraduate Education

In the article the problem of professional development of teachers of pre-school educational institutions in the system of postgraduate education; the theoretical foundations of scientific understanding of the essence of this phenomenon. Identified and characterized components of the professional development of teachers, especially their formation in the system of postgraduate education.

One important way to solve this complex problem stands for a system of postgraduate education such conditions that would help improve teaching skills, awakening the need for self-actualization, self-affirmation and life creativity, desire to create their own identity.

Today, the strategic direction for continuity of education requires above all the deep conceptual changes in the system of retraining and advanced training of teaching staff, its

correction. In these circumstances, the modernization of the educational system, on the one hand, the teacher puts the need of personal and professional development, on the other, contributes to the aggravation of problems and contradictions. This approach suggests updating targeted, semantic and procedural characteristics of education, which is an integral part of active personal and professional development of teachers. Thus, the problem of professional educators in terms of fundamental change is really important.

We determined that the basis of professional kindergarten teacher is personal self-development, which aims at the formation of the creative personality of the teacher. Note that self – a human desire to identify, understand and improve their personal qualities.

Key words: *development, professionalism, tutors of pre-school educational institutions, the system of postgraduate education.*

УДК 378.147.146

О. В. ЗОСИМЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У статті зроблено спробу визначити й охарактеризувати особливості організації проектної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації. З'ясовано можливості проектної діяльності у контексті перепідготовки вихователя ДНЗ.

Ключові слова: проект, проектна діяльність, вихователь, дошкільний навчальний заклад, підвищення кваліфікації, система післядипломної педагогічної освіти.

Кардинальні зміни в системі освіти в Україні, зумовлені соціально-економічними перетвореннями в економіці, науці, культурі, значною мірою актуалізують проблеми підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів нової генерації. Це, у свою чергу, потребує змін світоглядних позицій, суттєвого переосмислення цілей, структури, змісту та процесу педагогічної освіти з метою створення умов для всебічного розвитку особистості педагога.

Незаперечним є той факт, що післядипломна освіта займає пріоритетну позицію в сучасних освітніх системах, оскільки саме вона забезпечує освіту педагога протягом життя. Як зауважує М. Романенко, “система післядипломної педагогічної освіти в найближчий час є не просто системою підвищення кваліфікації, а єдиним механізмом переорієнтації педагогів стосовно змісту, форм навчання, системи ціннісних орієнтирів, засобів комунікації” [2].

Очевидною є необхідність посилити на всіх рівнях увагу до організації процесу навчання в умовах підвищення кваліфікації педагогів. У сучасних умовах дослідники ведуть активний пошук новаторських підходів до перепідготовки педагогів, зокрема вихователів дошкільних навчальних закладів, що зорієнтовані на їхній професійний розвиток та саморозвиток, гуманістичні суб'єкт-суб'єктні відносини і творчу діяльність у процесі навчання. У цьому контексті особливої актуальності набуває залучення педагогів ДНЗ до проектної діяльності у процесі післядипломної освіти, що в нашому випадку перетворюється на самостійну сферу діяльності вихователя, яка має власні закони розвитку, сприяє нестійкості аксіологічного поля, всієї системи оцінювання середовища самозмін, саморозвитку в полі професійної діяльності. Це прямий шлях до перетворення саморозвитку в процес, що породжує динамічне, мобільне середовище, здатне до самовиробництва, самовідновлення та самообілізації [1].

Але розвивально-пізнавальне освітнє середовище в процесі підвищення кваліфікації педагогів, у якому готується вчитель до проектування, має бути спрямованим на розвиток особистісних структур його свідомості. Серед них, зокрема, такі:

– *умотивованість* як здатність надавати особистісного сенсу подіям і власній діяльності;

- *критичність* як особистісне оцінювання того, що відбувається за межами особистості й усередині неї з позиції власного сенсу;
- *колізійність* як здатність виявляти, ідентифікувати й аналізувати приховані причини подій;
- *рефлексивність* як здатність виходити за межі свого “Я”, підтримки цілісної особистості через діалог, полілог, самодобудову себе до цілісності, розгортання своїх здібностей під нові цілі й тим самим набуття нових ціннісних орієнтацій, нової освітньої парадигми, нових алгоритмів діяльності, що забезпечують професійне зростання [1].

Аналіз наукових джерел свідчить, що останнім часом посилилася увага українських і зарубіжних учених до проблем проектної діяльності в освіті. Розвиток та впровадження ідей проектного навчання у педагогічну практику в історичному контексті висвітлено у працях П. Архангельського, П. Блонського, Г. Ващенко, О. Джуринського, Е. Коллінгса, Л. Левіна, С. Шацького та ін.; теоретичні засади проектної діяльності розкрито в дослідженнях О. Коберника, Н. Матяш, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін.; особливості використання проектної діяльності у процесі підготовки студентів вищих навчальних закладів викладено в працях В. Веселової, О. Демченко, М. Елькіна, С. Ізбаш, Г. Ковальчук, Л. Кондратової, М. Пелагейченка, Т. Резнік, Г. Шкільової та ін. Разом із тим проблема організації проектної діяльності вихователів ДНЗ у системі післядипломної освіти не була предметом спеціального дослідження.

Мета статті – визначити й охарактеризувати особливості організації проектної діяльності вихователів дошкільних навчальних закладів у процесі підвищення кваліфікації.

Важливим компонентом підвищення кваліфікації вихователів ДНЗ є написання випускної роботи. У ході дослідження виявлено доцільність формату випускної роботи замінити на творчий проект. На нашу думку, залучення педагогів до процесу створення проекту має значні потенційні можливості для досягнення цілей та вирішення завдань, що постають перед ними, створюючи передумови для системно-цілісного сприйняття й освоєння педагогічної дійсності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій, забезпечуючи не тільки засвоєння певного матеріалу, але і його рефлексивне, дослідницьке сприйняття, інтерпретацію й трансформацію в особистісний досвід.

Спробуємо розкрити сутність організації проектної діяльності вихователів ДНЗ через поетапне створення проекту з педагогічної інноватики.

Вважаємо доцільним виділення чотирьох взаємопов'язаних етапів створення творчого проекту, кожний з яких включає кілька послідовних кроків слухачів – від ідеї до кінцевого результату.

Розглянемо особливості роботи на кожному етапі більш детально.

Перший етап – *організаційно-підготовчий*, який визначає, як буде організована робота над творчим проектом. Він передбачає два підетапи: підготовчий та планування.

На підготовчому підетапі першим кроком є самовизначення слухачем щодо обрання навчальної дисципліни, з якої він буде створювати про-

ект. Другим кроком у межах зазначеного підетапу є розробка вихователями ДНЗ методологічних характеристик проекту. У цьому контексті нас цікавить вирішення не теоретичних проблем з навчальної дисципліни, а з урахуванням конкретної освітньої практики та власного досвіду. Наприклад, розв'язуючи проблему формування життєвої компетентності дошкільника, слухачі пропонують шляхи її розв'язання не в загальному масштабі, а з урахуванням специфіки конкретної групи дітей. Для цього, попередньо визначивши проблему дослідження, вихователі ДНЗ спочатку вивчають її в науково-педагогічній літературі, а потім з'ясовують стан речей безпосередньо на практиці, на основі отриманих даних пропонують власне розв'язання проблеми.

Слушно вказати на доцільність дотримання певної послідовності дій при розробці методологічних характеристик творчого проекту, а саме:

– розробка творчого проекту починається з постановки проблеми, на розв'язання якої спрямований проект. Проблема може бути сформульована або як суперечність, або як питання, що об'єктивно впливає з виявленої проектувальником суперечності. Проблема проекту також може бути розглянута як практичне завдання, запит, потреба практики. Основними кроками її виявлення є: проведення бібліографічного огляду з вивченням існуючих підходів до обраного для проектування явища чи процесу, з'ясування стану розробленості явища або процесу; виявлення суперечностей у вже існуючих даних, проведених дослідженнях, між установленими фактами і їх теоретичним поясненням, різними поясненнями тих самих даних, наявними умовами ситуації й тими вимогами, що висуваються до неї; формулювання на основі суперечності проблеми, яку можна визначити як “знання про незнання”, тобто питання, що об'єктивно виникає під час наукового пізнання й вирішення якого має теоретичний і практичний інтерес. Під час постановки проблеми виявляється дефіцит інформації для опису чи пояснення досліджуваної реальності;

– наступним кроком у розробці творчого проекту є виділення його об'єкта та предмета. Об'єктом є фрагмент дійсності, що існує поза свідомістю людини і незалежно від неї. Об'єкт проекту з педагогічних дисциплін завжди лежить у сфері цілеспрямованого навчально-виховного процесу: педагогічні теорії, зміст і цілі освіти, педагогічна діяльність. Об'єктом проекту не можуть бути діти або вихователі самі по собі, а тільки як суб'єкти навчально-виховного процесу;

– ми виходили з того, що предмет – це спрямована пізнавальна, творча, практична діяльність будь-кого, тому предметом проектування слухачів можуть бути різні сторони навчально-виховного процесу ДНЗ: технології, методи, форми, способи організації, педагогічні умови;

– наступним кроком є визначення теми, завдань та висування гіпотези творчого проекту. Тема є результатом індивідуального творчого пошуку, тому вона має бути цікавою та оригінальною. У перекладі з давньогрецького термін “тема” означає “те, що покладено в основу”. Таким чином, її провідна роль полягає в тому, що вона задає загальний напрям проекту-

вання, визначає основний зміст діяльності і тому може бути визначена тільки після вибору проблеми, об'єкта та предмета проекту. Вибір теми проекту вимагає обов'язкового обґрунтування її актуальності, яка визначається необхідністю звертання до цієї теми саме зараз, потребою її розробки для педагогічної практики в аспекті обраного напрямку проектної діяльності;

– далі необхідно визначити мету та поставити завдання творчого проекту. Під метою розуміємо бажаний кінцевий результат проекту. Зміст мети навчального проекту полягає у вирішенні суперечності, наявної у практиці, а її досягнення пов'язане з удосконаленням ділянки педагогічної дійсності. Для визначення мети використовують такі дієслова: розробити, виявити, дослідити, описати, створити, обґрунтувати, проаналізувати тощо;

– постановка проектних завдань передбачає вироблення певної послідовності дій – кроків і засобів для досягнення мети, здійснення вибору шляхів. Варто розмежовувати завдання та етапи створення творчого проекту. Під час формулювання завдань бажано не описувати свої дії (наприклад, теоретичний аналіз літератури, добір методів і методик дослідження, організація й проведення дослідження, інтерпретація та подання результатів), а розкривати, для чого здійснюється кожна із цих дій і як це сприяє досягненню мети проекту. Завдання можуть бути подані в узагальненому або деталізованому вигляді.

Як відомо, гіпотеза – це логічно обґрунтоване припущення автора проекту, що має потребу в підтвердженні або спростуванні, істинність якого не очевидна. Вона не повинна містити суперечливих суджень і суджень оцінкового характеру. Тому при формулюванні гіпотези проекту необхідно орієнтуватися на виявлення причинно-наслідкової залежності між різними явищами або процесами. Гіпотезу зазвичай формулюють так: “Можна припустити, що якщо “А”..., то “Б”...” або “Можна припустити, що “А” впливає на “Б”. Наприклад, “можна припустити, що застосування проектного навчання впливає на підвищення рівня самоосвітньої компетенції слухачів курсів підвищення кваліфікації” або “якщо індивідуалізувати зміст навчання, то підвищиться рівень навчальної мотивації педагогів у курсовий період”.

Зазначені методологічні характеристики творчого проекту мають бути подані у відповідному розділі й викладені в такій послідовності: актуальність теми, проблема, об'єкт, предмет, мета, гіпотеза, завдання, методи проектування, теоретична й практична значущість проекту.

На *організаційно-підготовчому етапі* створення проекту суттєва роль відводиться плануванню. Погоджуючись з О. Коберником, що планування – це процес розробки плану, який передбачає визначення та виділення з великого арсеналу засобів педагогічної взаємодії найбільш ефективних шляхів реалізації освітніх завдань, їх багатосторонню оцінку, відбір найбільш доцільних засобів і визначення послідовності педагогічних впливів, зазначимо, що в контексті нашого дослідження планування є розробкою послідовності виконання дій, що передбачає покрокову розробку дослідницького етапу та реалізується в розробленні плану створення проекту,

з урахуванням деталей. На цьому підетапі визначають терміни подання результатів творчого проекту, з'ясовують джерела, якими варто користуватися для досягнення мети, а також визначають, у якій формі буде представлено продукт проекту. Зауважимо, що під час безпосереднього створення проекту його форма може змінюватися, що пояснюється творчим характером діяльності.

Таким чином, особливість цього етапу в тому, що вихователі вдосконалюють навички виявлення суттєвого та менш суттєвого, вчать оцінювати свої знання, можливості та рівень підготовки, а також визначати, що їм необхідно засвоїти для подальшої роботи.

Провідну роль у створенні творчого проекту відіграє *дослідницький етап*, що має об'єктивне підґрунтя, оскільки це етап безпосереднього втілення ідеї в проект. У межах етапу вважаємо за потрібне виділити такі підетапи: аналітичний, пошуковий, виконавчий, кожен з яких має особливості. Так, аналітичний передбачає аналіз слухачами інформації, якою вони вже володіють, а також визначення кола питань, інформації з яких недостатньо. Під час визначення проблеми дослідження та форми втілення результату необхідно враховувати особистісні й матеріальні ресурси (доступ до всіх видів інформації, Інтернету, комп'ютера, можливість користування відеокамерою, магнітофоном чи іншими видами техніки тощо), оскільки саме вони визначають можливість практичної реалізації проекту.

Наступним підетапом є пошуковий, у межах якого вихователі ДНЗ здійснюють пошук необхідної інформації. Для цього вони використовують психолого-педагогічну літературу (підручники, періодичні видання, посібники, наукові праці), здійснюють пошук інформації в мережі Інтернет, з'ясовують стан справ у діяльності дошкільного закладу згідно із досліджуваною проблемою. У педагогіці не існує єдиного підходу до розв'язання певної проблеми, тому крок пошуку оптимального способу досягнення мети має місце під час розробки проекту. Суть цього кроку полягає у визначенні та розгляді слухачами альтернативних шляхів досягнення мети проекту та виборі найоптимальнішого рішення. Аналіз альтернатив може відбуватися за різними критеріями. Так, педагоги можуть обрати спосіб розв'язання досліджуваної проблеми, який потребує найменшої кількості ресурсів.

Під час виконавчого підетапу слухачі реалізують заплановані кроки щодо створення проекту, формулювання висновків та його оформлення.

Оформлення проекту залежить від фантазії, творчості учасників проектної діяльності, а тому може бути різноманітним. Проте необхідно пам'ятати, що оформлення результатів проекту здійснюється відповідно до визначеної форми його реалізації, а висновки формулюються відповідно до поставлених завдань.

Закцентуємо, що активність на всіх етапах створення проекту належить саме слухачеві курсів підвищення кваліфікації, а викладач здебільшого виконує роль консультанта-фасилітатора.

Ми виходили з того, що характерною особливістю проектної діяльності під час вивчення педагогічної інноватики є її тісний зв'язок з освітньою практикою. Саме тому етап реалізації результатів творчого проекту має відобразитися у загальній структурі його поетапного створення. У межах етапу відбувається подальше осмислення особливостей педагогічної діяльності й досвіду з наступною творчою інтерпретацією та раціональним використанням набутого особистого досвіду в професійній діяльності. Нами виділено такі підетапи:

- практичний підетап акцентує увагу на доцільності апробації проекту в практиці дошкільного закладу, на базі якої здійснювалася його розробка;
- особливість рефлексивного підетапу, реалізується через здатність аналізувати, осмислювати суперечності та проблеми, які виникли у процесі проектної діяльності, мислення, визначення шляхів розв'язання поставленого завдання;
- корекційний, який тісно пов'язаний з попередніми підетапами та зумовлений їхньою ефективністю і покликаний вносити зміни з метою вдосконалення.

Презентаційний етап є “візитною” карткою проекту, оскільки робота над кожним проектом повинна завершитись отриманням певного продукту, його публічним захистом та обов'язковим аналізом – дискусією щодо результатів проектної діяльності. Тому до складу презентаційного етапу доцільно включити такі підетапи: захист творчого проекту, що передбачає підготовку подання результатів і їх публічну презентацію; аналіз результатів та оцінювання творчого проекту.

Практика доводить, що презентація проекту буде ефективнішою, якщо під час її підготовки звернути увагу на такі моменти: презентація має бути заздалегідь чітко спланована та добре продумана; доцільно визначити, якою буде динаміка й темп презентації; структура змістової частини захисту будується в логічній послідовності; під час проведення презентації важливо використовувати наочні засоби (плакати, слайди, відеофільми тощо), а також організувати простір, де відбуватиметься захист (розміщення візуальних засобів і тих, хто буде виступати).

Подання кожного творчого проекту передбачає його обговорення й оцінювання, тому доцільно виділити такий підетап, як аналіз результатів та оцінювання проекту. Обговорення проекту проводять усі слухачі академічної групи та викладач: аналізують шляхи реалізації поставлених завдань, рівень досягнення мети проекту, повноту розв'язання проблеми. Бажано визначити аспекти вдосконалення подальшої роботи над творчим проектом.

На нашу думку, презентаційний етап за своїм педагогічним ефектом є одним із найважливіших, тому що педагог має можливість подати результати своєї роботи широкому колу слухачів.

У ході дослідження ми дійшли висновку, що перспективною формою відображення індивідуальної професійної спрямованості педагогів у процесі проектної діяльності є портфоліо творчого проекту, яке дає змогу: фі-

ксувати, накопичувати особистісно та професійно значущі результати діяльності; підтримувати та стимулювати мотивацію досягнення результатів вихователями під час створення проекту.

Нами з'ясовано, що портфоліо творчого проекту може мати вигляд структурованої папки, брошури чи альбому як на паперових, так і на електронних носіях та містити такі складові: "портфоліо візитка" (включає інформацію про автора проекту у вигляді есе, сінквейну, фотокарток тощо, його тему та епіграф), "портфоліо проектної документації" (містить офіційні листи, обґрунтування методологічних характеристик проекту, пакет методик для проведення діагностики з проблеми дослідження, а також грамоти, дипломи, подяки за індивідуальні освітні досягнення під час створення проекту), "портфоліо ресурс" (передбачає доступ до різних джерел інформації, матеріально-технічне забезпечення та містить статті періодичних видань, підручники, посібники, монографії, статистичні дані, графічний та ілюстративний матеріал, тобто інформацію, що стосується теми проекту, але не є продуктом діяльності автора проекту), "портфоліо дослідження" (подається інформація про хід дослідження, виконання завдань проекту, здійснюється його детальний опис), "портфоліо продукт" (представлено результат проекту: це може бути словник, програма, збірка, газета, фотовиставка тощо).

Зазначимо, що портфоліо не є механічним накопиченням проектів вихователів ДНЗ, а спроба встановити зв'язок між окремими аспектами підвищення кваліфікації, результатом якої є поява нових ідей та напрямів професійної діяльності.

Висновки. Результати наукового пошуку дали можливість зробити висновок про те, що залучення вихователів ДНЗ до проектної діяльності в умовах курсів підвищення кваліфікації забезпечує цілісність педагогічного процесу дає змогу в єдності здійснювати навчання, виховання й розвиток тих, хто навчається, сприяє формуванню самостійних дослідницьких умінь, розвитку творчих здібностей і логічного мислення, поєднує знання, отримані в ході навчального процесу, та залучає до розв'язання конкретних життєво важливих проблем, дає змогу професіоналізувати психічні процеси та стани, формувати почуття відповідальності за успіх професійної діяльності з чітким проявом індивідуальності педагогів.

Список використаної літератури

1. Остапчук О. Професійний саморозвиток і самопроєктування в системі педагогічної освіти / О. Остапчук // Шлях освіти. – 2007. – № 4 (07). – С. 13–18.
2. Романенко М. Методологічні проблеми розвитку післядипломної педагогічної освіти в контексті освітянських реформ / М. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 1. – С. 3–6.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Зосименко О. В. Особенности организации проектной деятельности воспитателей ДУУ в процессе повышения квалификации

В статье сделана попытка определить и охарактеризовать особенности организации проектной деятельности воспитателей дошкольных учебных учреждений в

процессе повышения квалификации. Установлены возможности проектной деятельности в контексте переподготовки, а также охарактеризовано ее влияние на формирование готовности воспитателя ДУУ к внедрению их в педагогическую деятельность.

Ключевые слова: *проект, проектная деятельность, воспитатель, дошкольное учебное заведение, повышение квалификации, система последипломного педагогического образования.*

Zosyenko O. Features of the Organization of Project Activity of Tutors of Pre-School Educational Institutions in the Process of Training

In a scientific article is an attempt to identify and characterize the features of the organization of project activities of tutors of preschool educational institutions in the training. The possibility of project activities in the context of retraining, and is characterized by its influence on the formation of readiness of the teacher to introduce of tutors of preschool educational institutions them in educational activities.

The obvious is the need to strengthen at all levels of attention to the organization of the learning process in terms of training teachers. In modern terms, researchers are actively seeking innovative approaches to training teachers, including teachers of preschool educational institutions focused on their professional development and self-development, humanistic subject-subject relations and creative activities in the learning process. In this context, acquires particular relevance involvement kindergarten teachers to the project activity in the post-graduate education in this case turns on the scope of the independent educator that has its own laws of development, contributes to instability axiological field evaluation of the entire system environment of self-transformation, self-development in the field of professional activity. This is a direct path to self-transformation in a process that creates a dynamic, mobile environment, capable of self-, self-healing and self-mobilization

The results of scientific research have made it possible to conclude that the involvement of kindergarten teachers to the project activity in terms of training courses ensures the integrity of the educational process, allowing in Unity exercise training, education and development of students, promotes independent research skills, develop creative abilities and logical thinking, combining the knowledge gained during the training process, and involves solving specific problems of vital enables mental processes and states, to form a sense of responsibility for the success of professional work with a clear display of individual teachers.

Key words: *project, project activity, teacher, pre-school, training, system of postgraduate education.*

АКТУАЛЬНІСТЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО СТАЛОГО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ ГРУП

Статтю присвячено обґрунтуванню актуальності підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. Розкрито роль і потенціал соціальної групи в реалізації стратегії сталого розвитку суспільства. На основі аналізу теорії та практики підготовки майбутніх соціальних педагогів, їх професійної діяльності виявлено основні суперечності соціально-педагогічного напрямку на сучасному етапі. Доведено необхідність зміни акцентів у підготовці соціальних педагогів з вирішення численних проблем особистості та соціальних груп на їх стимулювання до сталого розвитку з метою стабільного прогресивного розвитку суспільства. Подальші дослідження спрямовуватимуться на розробку системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп.

Ключові слова: суспільство, сталий розвиток, соціальні групи, підготовка майбутніх соціальних педагогів, суперечності, сталий розвиток соціальних груп.

Перехід людства на шлях сталого розвитку, що є основним стратегічним орієнтиром третього тисячоліття [1], передбачає збалансований поступальний екологічний, економічний і соціальний прогрес світової спільноти протягом тривалого часу, збереження умов існування людського суспільства, цілісності й життєздатності біосфери, стабільності соціальних і культурних систем та їх подальше поліпшення. Досягнення цього потребує подолання розбалансованості, характерної для всіх сфер сучасного буття. Як зазначено в “Порядку денному на XXI століття”, характерними ознаками сучасної цивілізації є посилення деструктивних змін у природі та суспільстві, порушення гармонії та цілісності на всіх рівнях людського існування. Нині значних руйнівних впливів зазнали космос (земля, біосфера), соціум (держава, етнос, сім’я, місцева громада), людина (її тіло, духовність, душа), причому найбільш дисбалансованими й деструктивними в цій єдності є людина та соціум, а їх соціальна й моральна деградація – основною причиною поглиблення нестабільності у світі [1].

За цих умов перехід людської цивілізації на засади сталості, вирішення глобальних проблем, що постали перед людством, можливе лише завдяки об’єднанню, консолідації зусиль різних соціальних груп – зокрема дітей, молоді, дорослих, людей старшого віку, сім’ї, громади, нації як ключових ланок забезпечення сталості в усіх напрямках суспільного розвитку й, насамперед, у розвитку соціальному. Проте нині означені групи самі не відрізняються гармонійністю власного існування, характеризуються наростанням кризових явищ, індиферентністю, пасивною соціальною позицією, неусвідомленням важливості й невідкладності спільної діяльності як щодо вирішення власних проблем, так і для прогресивного розвитку суспільства, що зумовлює актуальність переведення соціальних груп як важливих складових суспільства на рівень сталого розвитку.

Важлива роль у вирішенні зазначених проблем належить освіті як ключовому механізму забезпечення духовно-моральної переорієнтації діяльності людини, гармонізації її відносин зі світом. Нині розробляється та впроваджується освіта й виховання для сталого розвитку [2; 4], зорієнтована на формування в дітей та молоді розуміння взаємозалежності світових процесів, основних орієнтирів розвитку сучасної цивілізації. Особливого значення в цьому аспекті набуває діяльність соціального педагога як майже єдиного фахівця, що працює з представниками практично всіх соціальних груп – як позитивно спрямованих, так і проблемних – “груп ризику” й має значні можливості для активізації потенціалу особистості й соціальних груп у напрямі їх стимулювання до сталого розвитку.

Втім, аналіз численних наукових, монографічних видань, дисертаційних досліджень свідчить, що проблема сталого розвитку нині активно розглядається в різних наукових сферах (філософії, екології, культурології, соціології, педагогіці та ін.), проте соціально-педагогічний аспект вирішення проблеми окремо не розробляється, що свідчить про неналежне використання потенціалу соціальної педагогіки в досліджуваному напрямі.

Метою статті є обґрунтування актуальності підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп як важливої умови стабільного прогресивного розвитку цивілізації. Завдання статті: виявити суперечності, що існують у професійній підготовці й фаховій діяльності соціального педагога на сучасному етапі, окреслити основні шляхи їх вирішення, обґрунтувати роль соціального педагога й необхідність розробки соціально-педагогічного підходу до реалізації стратегії сталого розвитку суспільства.

Відповідно до мети в процесі роботи було використано такі методи дослідження: аналіз міжнародних державних документів з метою визначення найважливіших стратегічних орієнтирів суспільного розвитку в умовах сьогодення; аналіз теорії і практики підготовки майбутніх соціальних педагогів, їхньої професійної діяльності для виявлення основних суперечностей соціально-педагогічної діяльності на сучасному етапі; опитування й анкетування студентів – майбутніх соціальних педагогів з метою виявлення рівня їхньої готовності до сталого розвитку соціальних груп; аналіз і синтез наукової літератури, метод проектування для виявлення основних напрямів вирішення виявлених суперечностей відповідно до вимог сучасного суспільства.

Слід зазначити, що діяльність соціального педагога є однією з найбагатоплановіших і трудомісних у галузі професій “людина – людина”. Так, соціальний педагог взаємодіє з різними категоріями населення – дітьми й дорослими, хворими й здоровими, важковиховуваними й обдарованими, благополучними й “групами ризику”, з окремою особистістю, сім’єю, колективом; здійснює як безпосередню діяльність з дітьми, так і координує діяльність різних соціальних сфер з метою запобігання деформації соціальних зв’язків; виховує й перевиховує в родині, закладах освіти, дитячих будинках, інтернатах для інвалідів, за місцем проживання, у громаді, сприяючи гармонізації взаємовідносин особистості із соціумом, а також надаючи допомогу в складних життєвих обставинах [3].

Однак, незважаючи на значну роботу як профілактичного, так і реабілітаційного характеру, що здійснюється на сьогодні, кількість проблемних категорій останнім часом суттєво не зменшується. Крім того, спостерігається зростання кризових явищ, характерних для дітей, молоді, дорослих, сім'ї, громади, нації як важливих груп, що становлять основну соціальну структуру суспільства та визначають вектор його розвитку. Це зумовлено низкою причин. По-перше, кризою самої особистості, яка водночас є представником різних соціальних груп – втратою цілісності й дисгармонійністю її існування, недостатнім усвідомленням себе відповідальним суб'єктом людства, країни, нації, родини, власного життя. Возвеличення індивідуальності, не урівноважене вищим рівнем соціальності, призводить до появи соціально-педагогічних проблем, що значно ускладнюють сталий позитивний розвиток як особистості, так і суспільства.

По-друге, аналіз підготовки соціальних педагогів, а також їхньої професійної практики в різних сферах свідчить про переважання проблемноорієнтованого підходу в соціально-педагогічній діяльності, що підтверджено більшістю сучасних дослідників [3; 5; 6; 7; 8] й значно знижує випереджальний соціально-виховний і організаційно-розвивальний потенціал соціальної педагогіки. До того ж, допомога у вирішенні численних проблем різних категорій населення не завжди сприяє розвитку соціальної суб'єктності особистості, формуванню здатності до самостійного вирішення власних проблем та їх запобігання, стійкого прагнення до вдосконалення, усвідомленню взаємозалежності особистих і суспільних процесів, відповідальності як за результати власної життєдіяльності, так і за індивідуальний внесок у процес суспільних перетворень.

По-третє, переважання клієнто-центричного підходу в соціально-педагогічній діяльності (зосередження уваги на роботі індивідуально-особистісного характеру) призводить до неналежного використання потенціалу взаємодії особистості та групи, різних соціальних груп (і, зокрема, можливостей впливу через особистість на групу, групи, до яких вона належить). Водночас, соціальний педагог як спеціаліст, що працює з представниками всіх соціальних груп, місією якого соціальне виховання людини в соціумі, через соціум, для соціуму [3], має значні можливості для об'єднання, консолідації зусиль різних соціальних груп як для само- й взаємодопомоги, так і до свідомої діяльності з метою позитивних суспільних перетворень.

Таким чином, нині важливими є зміна акцентів, основних стратегічних орієнтирів у професійній діяльності соціального педагога із запобігання й вирішення численних проблем, труднощів соціалізації представників різних соціальних груп (що останнім часом доводить свою неефективність) на стимулювання соціальних груп до сталого розвитку, під яким розуміємо постійний гармонійний безконфліктний прогрес соціальної спільноти на засадах гуманізму, діалогу та співпраці; здатність до взаємодопомоги, самовідновлення й удосконалення, спільної продуктивної діяльності, соціальної творчості з метою покращення власного й суспільного буття.

У цьому контексті стає очевидним, що готовність соціального педагога до сталого розвитку соціальних груп, його здатність до випереджальної роботи з соціального виховання, розробки й реалізації вискоєфективних інноваційних засобів і технологій, орієнтованих на оптимізацію життєдіяльності різних соціальних груп, їх стимулювання до саморозвитку відповідно до потреб сучасного суспільства є передумовою ефективною соціально-педагогічної діяльності в нових соціокультурних умовах.

Утім, на сьогодні констатується недостатній рівень відповідної готовності майбутніх соціальних педагогів. Це підтверджено результатами проведених нами анкетувань і опитувань студентів старших курсів вищих педагогічних навчальних закладів. Так, переважна більшість респондентів не мають чіткого уявлення про тенденції, що визначають динаміку розвитку сучасного суспільства, суть, складові, завдання, принципи й механізми сталого розвитку, особливості стимулювання до сталого розвитку різних соціальних груп, недостатньо усвідомлюють його значущість для прогресивного суспільного розвитку, а також важливість і невідкладність дій щодо реалізації ідеї сталого розвитку цивілізації. Лише третина опитаних має позитивний досвід діяльності, спрямованої на стимулювання до розвитку й саморозвитку представників окремих соціальних груп. Більш того, викликає стурбованість рівень усвідомлення майбутніми соціальними педагогами власної місії щодо соціального виховання особистості з метою розуміння нею свого призначення та сутності як суб'єкта та творця власного й суспільного життя.

Отже, майбутні соціальні педагоги не мають досить глибоких знань для осмислення загальних закономірностей сталого суспільного розвитку, а тим більше для наукового управління цими процесами. Недостатність відповідної підготовки майбутніх фахівців зумовлена, головним чином, відсутністю цілісної концепції переведення особистості, соціальних груп, суспільства на рівень сталого розвитку, що служить основою для побудови ефективних методик, засобів, стратегій її реалізації з урахуванням специфіки конкретної соціальної групи. Все це, в кінцевому результаті, відбивається на результатах їхньої професійної діяльності щодо формування стійкої особистісної та соціальної позиції індивіда.

Таким чином, проведений аналіз теорії і практики підготовки майбутніх соціальних педагогів дав змогу виявити ряд суперечностей у соціально-педагогічній діяльності на сучасному етапі, а саме між: 1) об'єктивною потребою переходу суспільства до сталого розвитку та недостатньою розробленістю науково обґрунтованих педагогічних стратегій для його забезпечення; 2) накопиченою в різних наукових галузях теоретичною базою знань щодо сталого розвитку й недостатнім рівнем розробки соціально-педагогічного підходу до розв'язання проблеми сталого розвитку соціальних груп як важливих складових суспільства, що зумовлюють його стан; 3) потенціалом професії "соціальний педагог" у забезпеченні сталого розвитку соціальних груп, необхідністю цілеспрямованої підготовки студентів в означеному напрямі та неналежним її технологічним і методичним забезпеченням, недостатньою відтвореністю та роз'єднаним відображенням

у змісті професійної підготовки соціальних педагогів; 4) переважною національністю підготовки майбутніх соціальних педагогів на вирішення частково-практичних завдань, зокрема численних соціально-педагогічних проблем різних категорій населення; накопиченим чималим досвідом діяльності в цьому напрямі та необхідністю розроблення загальної цілісної стратегії переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку; 5) необхідністю максимального застосування позитивного потенціалу всіх членів суспільства, залучення представників різних соціальних груп до створення загального добробуту й забезпечення сталого розвитку цивілізації та їх індіферентністю, пасивною соціальною позицією, неусвідомленням важливості й невідкладності спільної діяльності в означеному напрямі.

Вирішення зазначених суперечностей потребує вирішення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп як одного з провідних чинників забезпечення стабільного прогресивного розвитку суспільства. Значна теоретико-методична база, представлена різноаспектним аналізом проблеми сталого розвитку й освіти, соціального виховання та соціально-педагогічної допомоги різним категоріям населення, здійсненим у межах комплексу гуманітарних і природничих наук, потребує системного осмислення для дослідження проблеми сталого розвитку з нових позицій – в аспекті розробки та реалізації соціально-педагогічного підходу до її вирішення – з метою забезпечення сталого розвитку соціальних груп як важливої умови стабільного функціонування суспільства.

Зазначене потребує оновлення змісту професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, його інтегрування з ідеями сталого розвитку протягом усього періоду навчання, інтерполяції теоретичних концепцій сталого розвитку з інших наук на підґрунті соціальної педагогіки, що сприятиме глибшому розумінню майбутніми фахівцями сутності й закономірностей процесів ноосферогенезу, усвідомленню власної місії, а також ролі особистості й соціальних груп у забезпеченні соціальної складової сталого розвитку цивілізації. Це передбачає формування у соціальних педагогів планетарного світогляду й ноосферного мислення з подальшою установкою на формування відповідного світогляду особистості, яка одночасно є представником різних соціальних груп, зміни її свідомості щодо усвідомлення єдиної можливої лінії досягнення особистісного успіху через гармонійну взаємодію з соціумом, культурою, природою, світом загалом. Майбутні фахівці мають бути здатними мотивувати особистість і соціальні групи до самозмін та об'єднання, консолідації зусиль для сталого розвитку, формувати стійке прагнення до самовдосконалення й покращення загального благополуччя через конкретні вчинки й діяльність.

При цьому соціальні педагоги, що працюють з дітьми та дорослими, благополучними та групою ризику, мають усвідомлювати загальну стратегію переведення соціальних груп на рівень сталого розвитку й на її основі, враховуючи розбіжності, сильні й слабкі сторони, потенціал певної групи, розробляти ефективні методики для роботи з представниками конкретної групи в означеному напрямі.

Діяльність соціального педагога з переведення представників різних соціальних груп – як позитивно спрямованих, так і проблемних на рівень сталого розвитку передбачатиме організацію й управління цим процесом з поступовим їх переведенням на рівень самоорганізації й самоуправління власним саморозвитком, об'єднання й координацію їхніх зусиль у досліджуваному напрямі, де соціальний педагог стане медіатором позитивних перетворень.

Висновки. Таким чином, проведений аналіз дає змогу стверджувати, що реалізація стратегії сталого розвитку цивілізації стає можливою лише за умови сталого прогресивного розвитку соціальних груп як складових суспільства, що забезпечують його стратегічну стабільність, оскільки вирішення глобальних проблем людства не може бути досягнуте зусиллями окремих особистостей, важливою є консолідація зусиль в означеному напрямі. Крім того, нині сама людина не характеризується цілісністю й гармонійністю власного існування, отже, важливим є забезпечення сталого розвитку особистості не як окремого індивіда, а відповідального соціального суб'єкта, представника соціальної групи, сім'ї, громади, нації, цивілізації, здатного об'єднувати зусилля як у межах групи, так і різних соціальних груп з метою позитивних суспільних перетворень.

Соціальний педагог як спеціаліст, котрий працює з представниками різних соціальних груп, має значні можливості щодо стимулювання їх до сталого розвитку, отже, готовність майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп має бути невід'ємною складовою його професійної компетентності на сучасному етапі, що визначається згідно із соціальним замовленням суспільства – його переходом до сталого розвитку. Проте рівень сформованості відповідної готовності соціальних педагогів є недостатнім, що потребує цілеспрямованої підготовки майбутніх фахівців в означеному напрямі й, зокрема, доповнення та розширення змісту фахових навчальних дисциплін, як-от: “Соціальна педагогіка”, “Вступ до спеціальності”, “Технології соціально-педагогічної діяльності”, “Методика організації волонтерського руху”; “Основи професійної творчості в соціальній сфері”, “Самовиховання та саморегуляція особистості”, “Основи соціалізації особистості”, “Діяльність соціального педагога в закладах освіти”, “Соціально-педагогічна діяльність у сфері дозвілля”, “Соціальний супровід сім'ї”, “Технології соціально-педагогічної діяльності за місцем проживання”, “Організація роботи з різними соціальними групами” та інших, з метою забезпечення цілісності процесу підготовки соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп на різних етапах особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця – від усвідомлення значення діяльності в досліджуваному напрямі, розуміння її сутності до набуття безпосереднього досвіду в процесі практичної, волонтерської діяльності.

Все це дасть змогу осмислити проблему сталого розвитку з нових позицій – в аспекті розробки й реалізації соціально-педагогічного підходу до її вирішення через стимулювання до сталого розвитку соціальних груп, що є однією з гуманітарно-освітніх стратегій налагодження соціального благополуччя як невід'ємної складової збалансованого розвитку цивілізації

й водночас сприятиме оновленню концептуальних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів відповідно до вимог сьогодення.

Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка та впровадження системи підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп.

Список використаної літератури

1. Agenda 21: United Nations Conference on Environment and Development [Electronic resource]. – Rio de Janeiro, June 3–14, 1992. – 351 p. [Електронний ресурс]. – Mode of access: <http://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.

2. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.

3. Васильєва М. П. Актуальні проблеми підготовки майбутнього соціального педагога для освітньої галузі в сучасних умовах / М. П. Васильєва // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць. – Харків, 2011. – Вип. 40. – Ч. 1. – С. 110–116.

4. Мельник Л. Г. Устойчивое развитие: теория, методология, практика / Л. Г. Мельник, И. И. Коблянская, Т. В. Несторенко и др. – Сумы : Университетская книга, 2009. – 1216 с.

5. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Звереві. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.

6. Кабусь Н. Д. Професійно-творчий розвиток майбутнього соціального педагога в процесі навчання у вищій школі / Н. Д. Кабусь // Розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця : монографія / за заг. ред. Т. О. Дмитренко. – Херсон : ПП Вишемирівський, 2014. – С. 334–373.

7. Харченко С. Я. Актуальні питання сучасної соціальної педагогіки: проблеми та виклики сьогодення / С. Я. Харченко // Студент волонтер – активний громадянин та фахівець : матеріали міжвузівського науково-практичного семінару. – Харків, 2014. – С. 6–7.

8. Штефан Л. А. Основні тенденції розвитку сучасної соціально-педагогічної науки в Україні / Л. А. Штефан // Актуальні питання навчання та виховання особистості : зб. наук. статей. – Харків : Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2008. – Вип. 2. – С. 128–139.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Кабусь Н. Д. Актуальность подготовки будущих социальных педагогов к устойчивому развитию социальных групп

Статья посвящена обоснованию актуальности подготовки будущих социальных педагогов к устойчивому развитию социальных групп. Раскрыта роль и потенциал социальной группы в реализации стратегии устойчивого развития общества. На основе анализа теории и практики подготовки будущих социальных педагогов, их профессиональной деятельности выявлены основные противоречия социально-педагогического направления на современном этапе. Доказана необходимость изменения акцентов в подготовке социальных педагогов с решения многочисленных проблем личности и социальных групп на стимулирование их к устойчивому развитию с целью стабильного прогрессивного развития общества. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку системы подготовки будущих социальных педагогов к устойчивому развитию социальных групп.

Ключевые слова: *общество, устойчивое развитие, социальные группы, подготовка будущих социальных педагогов, противоречия, устойчивое развитие социальных групп.*

Kabus N. The Topicality of Future Social Pedagogues Training to the Sustainable Development of Social Groups

The article is devoted to the substantiation of topicality of future social pedagogues training to the sustainable development of social groups. The paper shows that the implementation of sustainable development strategies as a base point of the third Millennium,

which provides a balanced progressive environmental, economic and social progress of the world community for a long period of time, is possible only under the condition of uniting of various social groups efforts (children, youth, adults, seniors, families, communities, nations) as the key elements of sustainability in all areas of social development. However, nowadays these groups are characterized by their own inharmonious existence, by lack of perception of the importance and urgency of collateral activities in regards to their own problem solving and society development. It determines the relevance of the activation of social group in the indicated direction. The role and the potential of social pedagogues in the encouraging of social groups to the sustainable development are uncovered. Main contradictions of social teaching are revealed on the base of analysis of theory and practice of future social pedagogues training and their professional activity. Necessity of changing of the strategy of future social pedagogues training from solving problems of personality and social groups to their sustainable development for the constant progressive development of society is proved. It requires integrating of the contents of professional subjects with the ideas of sustainable development during all the learning in higher school. It will provide motivation, skills and experience of future social pedagogues in this direction. Further research will be focused on the development of the system of future social pedagogues training to the sustainable development of social groups.

Key words: *society, sustainable development, social groups, future social pedagogues training, contradictions, sustainable development of social groups.*

МЕТОДИ Й ФОРМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті проаналізовано взаємозв'язок ефективності розвитку особистісних і професійних якостей учителя технологій у післядипломній педагогічній освіті та специфіки організації освітнього простору: вибору методів і форм педагогічної взаємодії; охарактеризовано комплекс методів, спрямованих на розвиток професійних якостей учителя технологій; встановлено основні вимоги до відбору й застосування методів на засадах андрагогічних і синергетичних принципів, що сприяють активізації педагогічного процесу, самоорганізації професійного самовдосконалення вчителя технологій у міжкурсний період.

Ключові слова: метод, форми, вимоги, вибір, розвиток, професійні якості вчителя, інтерактивні методи.

В умовах невизначеності сучасного постіндустріального суспільства смислом освітнього процесу в післядипломній педагогічній освіті стає не стільки отримання готової інформації, скільки спрямування на якісні зміни продукту навчання: розвиток особистісних і професійних якостей учителя, здібностей здобувати й використовувати нові знання в процесі виникнення проблем, усвідомлення та формування здібностей до нових способів і видів діяльності.

Наукові обґрунтування щодо використання та вдосконалення форм і методів навчання у педагогічному процесі, активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається, зробили вчені Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Бондар, А. Вербицький, І. Лернер, М. Махмутов, Р. Нізамов, Т. Огородніков, І. Підласий, Л. Пироженко, і О. Пометун, О. Пехота, М. Скаткін та ін.

Проблемі методів навчання в освіті дорослих значну увагу приділяли О. Аббасова, І. Алексішина, Л. Вавілова, Т. Василькова, С. Вершловський, М. Громкова, А. Жук, С. Змейов, І. Зязюн, Н. Кошель, М. Красовицький, С. Крисюк, А. Кукуєв, Т. Паніна, В. Пуцов та ін.

Особливості динаміки соціального середовища актуалізують розвиток внутрішніх механізмів учителя, зміни самосвідомості, креативного мислення та інших професійних якостей у процесі підготовки до інноваційної діяльності. На думку М. Громкової, “саме в методах більше за все стереотипів, від яких треба позбавлятися” [2, с. 372].

Характерні стереотипи педагогічної дії педагогів вищої школи відзначає І. А. Зязюн, серед них: побудова навчального процесу за схемою “виклад – сприймання – відтворення – закріплення – практичне використання”; орієнтація на змістовну сторону: “Знай свій предмет і викладай зрозуміло”; прагнення зберегти звичні підходи до викладу матеріалу і викладання загалом; прагнення ще раз розповісти, пояснити, повторити [5, с. 361–362].

Відтак, домінування монологічних методів, які зберігаються в післядипломній педагогічній освіті, не вирішують проблеми розвитку нових

професійних якостей учителя і впливають на них, більшою мірою, спорадично та неефективно. У сучасних умовах важливим завданням системи підвищення кваліфікації є комплексна організація педагогічного процесу, пошук методів, форм, що стимулюють учителя до активних дій, розвитку системного мислення, самоаналізу й аналізу явищ, здібностей до прогнозування подій дійсності, потреб у особистісно-професійному самовдосконаленні.

Мета статті полягає у відборі системи методів і форм, спрямованих на розвиток професійних якостей учителя технології у післядипломній педагогічній освіті.

Складний діалектичний характер освіти пов'язує між собою форму й метод. У педагогічній літературі форми організації навчального процесу визначають як способи організації та проведення навчальних занять, у процесі чого реалізуються різноманітні зміст навчальної роботи, завдання, методи навчання й виховання.

Основними формами навчання у післядипломній педагогічній освіті є лекції, практичні заняття, тренінги, консультації, навчальні конференції, педагогічна практика, курсові роботи, самостійна робота слухачів, семінари. Разом з тим, форми організації педагогічного процесу розрізняють за кількісним складом слухачів: індивідуальні, парні, групові, колективні форми роботи; а також за місцем і умовами проведення занять – дистанційні, очно-заочні.

Серцевиною навчально-виховного процесу вчені справедливо вважають метод, що є об'єднувальною ланкою між спроектованою метою та кінцевим результатом. У педагогічній науці метод (від грец. *methodos*) розуміють, з одного боку, як шлях дослідження або пізнання, теорію, вчення – сукупність прийомів або операцій засвоєння дійсності.

З іншого, розглядаючи метод навчання як складне, багатогранне утворення, І. Підласий порівнює його з діамантом, що відображає зміст, активність цілі й завдання, закони, правила, джерела, шляхи, прийоми, способи, засоби, майстерність [7, с. 268–270].

У своїй монографії С. Змейов виходить із розуміння методу як способу досягнення будь-якої мети, розв'язання конкретного завдання та сукупності прийомів і операцій практичного чи теоретичного опанування дійсності. Далі він розглядає навчання як процес двобічної діяльності, визначає метод навчання як спосіб організації діяльності активних учасників процесу навчання (викладача й слухача) з передачі та здобуття знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій [4, с. 145].

Проте особистісні та професійні якості неможливо передати як інформацію. Їх формування та розвиток забезпечуються в цілісному педагогічному процесі, оволодінні методом і новими способами діяльності, потенційній готовності до самовдосконалення на основі усвідомленої взаємодії з культурно-технологічним середовищем. Не менш важливу роль у досягненні поставлених завдань відіграють методи виховання.

Під методами виховання розуміють цілеспрямований вплив на свідомість, відчуття, цінності, інтереси, потреби, мотиви.

Наголошуючи на активних методах навчання у практиці післядипломної педагогічної освіти, А. Жук і Н. Кошель зазначають, що для якісної освіти треба передавати не знання, а способи діяльності, спрямовані на розвиток творчої особистості [3].

Специфічним і основним методом в освіті дорослих О. Кукуєв [6, с. 21] визнає метод аналізу досвіду, розуміючи його як створення системи навчання, викладання й учіння, яка дає змогу дорослим оволодівати новими знаннями або новим змістом освіти, крізь ефективно залучення особистісного досвіду слухачів у процесі його активізації викладачем за допомогою системи спеціальних способів та прийомів організації навчальної роботи. Метод аналізу досвіду, на думку автора, поєднує в собі сукупність методів навчання дорослих, організаційно-діяльнісних, заснованих на технології усвідомлення, орієнтованих на розв'язання проблем, що включають моделювання, рефлексію, проектування та інтерактивні методи навчання.

Активність, покладена в основу методів, взаємодія між учасниками освітнього процесу є важливим фактором розвитку професійних якостей учителя.

Аналіз педагогічної літератури показав, що в практиці використання методів ефективність освітнього процесу визначається не стільки класифікацією методів за певними ознаками або ефективністю самого методу, скільки вмінням робити оптимальний вибір методів відповідно до навчальної ситуації та цілей. Алгоритм вибору методів навчання запропонував Ю. К. Бабанський [1]:

1. Прийняття рішення про те, як вивчатиметься матеріал: самостійно або під керівництвом педагога.
2. Визначення співвідношення репродуктивних і продуктивних методів.
3. Визначення індуктивної та дедуктивної логіки, аналітичного й синтетичного шляхів пізнання.
4. Визначення способів поєднання словесних, наочних і практичних методів.
5. Прийняття рішення щодо необхідності використання методів мотивування і стимулювання діяльності учнів.
6. Визначення термінів і методів контролю та самоконтролю.
7. Продумування запасних варіантів на випадок відхилення реального процесу навчання від запланованого.

В освіті дорослих основою розвитку здібностей, на думку М. Громкової, є оволодіння методом і усвідомлення власних здібностей у способах діяльності. Головними критеріями вибору методів у освіті дорослих є “виращування” здібностей тих, хто навчається; відповідність професійним способам діяльності, соціокультурним нормам мислетехніки, комунікації, рефлексії; відповідність цілям і змісту педагогічного процесу [2, с. 240].

Отже, формування й розвиток особистісних і професійних якостей на рівні “володію в дії” в процесі курсів підвищення кваліфікації можливі саме через метод, який реалізується засобами здійснення дій, вибору способів і організації діяльності слухачів. Разом з тим, усвідомлення вчителем

власних здібностей, професійних якостей, рівнів, способів діяльності крізь призму методу передбачає не лише фіксацію їх наявності чи відсутності, а й стимулювальний вплив до активного розвитку. Оволодіння педагогом на високому рівні широким спектром різних методів, прийомів, засобів, здатністю до їх комплексної реалізації, здатністю виходу за межі предмета у своєму світогляді відкриває нові можливості до оновлення методики викладання та педагогічної творчості.

Важливим кроком на шляху використання великого арсеналу методів у післядипломній педагогічній освіті є дотримання певних вимог. Зважаючи на досвід дослідників та власний досвід, визначимо загальні вимоги до впровадження методів розвитку професійних якостей учителя технології на засадах андрагогічних і синергетичних принципів:

1. Взаємодія між учасниками педагогічного процесу реалізується на основі взаємообміну інформації та енергії з метою вивчення вихідного стану слухачів (проведення діагностування: тести, анкети, співбесіди, спостереження).

2. Посилення мотивації слухачів щодо прийняття педагогом соціального замовлення та оволодіння сучасними соціокультурними цінностями, нормами, методами навчання та виховання.

3. Виведення слухачів курсів зі стану рівноваги способом постановки проблемних питань; впливу на емоційну, інтелектуальну, вольову сфери в процесі взаємодії, підтримання інтересу, використовуючи у своїй єдності актуальність інформації, знання та професійний досвід учителів.

4. Детермінація активної освітньої діяльності як викладача, так і слухачів у системі “викладач – слухач”. Відбір методичних засобів педагогічного управління, спрямованих на пробудження власної активності слухачів (усвідомлення потреб у самозмінах).

5. Організація діяльності слухачів щодо оволодіння навичками самостійного вибору напрямів професійного розвитку, формулювання цілей і пошук ефективних шляхів їх досягнення (ознаки нелінійного мислення).

6. Взаємозбагачення досвіду слухачів шляхом його модельного висвітлення та інтеграції індивідуальних діяльностей у процесі навчальної взаємодії в системі “слухач – слухач”.

7. Орієнтація на творчий підхід у процесі взаємодії.

8. Реалізація у методі емоційно-ціннісного ставлення до світу, позитивного досвіду спілкування в процесі діалогу та співпраці. Дотримання правил професійно-педагогічної взаємодії, визнаних у освітньому середовищі.

9. Опора на процедуру рефлексії. Отримання результатів від освітньої діяльності, що передбачає усвідомлення і порівняння слухачами вихідного та засвоєного нового змісту й способів діяльності, здійснюючи сходження на новий рівень розуміння предмета навчання.

Урахування зазначених вимог дасть змогу адаптувати будь-яку екслюзивну методику навчання дорослих до умов, що постійно змінюються.

На перших етапах педагогічної взаємодії стимулювальну роль до навчання відіграє діагностування слухачів з використанням тестів, анкет,

спостережень. Одним із методів стимулювання є *метод аргументації*, що належить до системи методів переконання. Сутність методу аргументації полягає в обговоренні доводів, причин, що полегшують розуміння слухачами позиції викладача та досягнення спільної згоди.

У процесі аргументації викладач підкреслює актуальність, значущість пропозиції, теми, висновку чи діяльності, їх переваги й можливості реалізації, наголошує на цінностях сучасної технологічної освіти учнів, безперервної освіти, самоосвіти. Для пробудження зацікавленості, усвідомлення соціальної, загальнокультурної, особистісної значущості варто залучати суб'єктів до спільного обговорення, прийняття рішень, що дає змогу виявляти не тільки розуміння слухачами обговорюваної проблеми, а й ступінь її прийняття, виявлення суперечностей у зауваженнях аудиторії.

Для більш активного сприймання актуальності проблематики та прискореного входження вчителя до пропонованої теми спецкурсу використовують інтерактивні методи, що реалізуються в різних формах ігор, дискусіях, вибудовуючи логічний напрям: від наявного досвіду – до нового. Основний спосіб взаємодії суб'єктів навчання при реалізації інтерактивного методу – діалог, організований за схемою складної комунікації. Діалог передбачає дослідження висловлення через розуміння, порівняння вихідного й нового змістів і вихід на нове розуміння предмета обговорення.

В інтерактивних методах розкривається й реалізується потужний потенціал усіх учасників педагогічної взаємодії, актуалізація якого дає змогу кардинально змінювати дидактичні підходи до процесу навчання, виховання, розвитку особистості, організації та реалізації спільної інтелектуальної, творчої, емоційної діяльності.

Для активізації навчально-виховного процесу пропонуємо *ділову гру* “Моделювання ідеального вчителя технології”. Моделювання ідеального вчителя у процесі ділової гри передбачає конструювання колективної думки групи слухачів та створення композиції професійних якостей учителя технології, актуальні на сучасному етапі культурно-технологічного розвитку суспільства.

В умовах інформаційного вибуху знання стають не метою навчання, а засобом організації та здійснення діяльності, досягнення цілей. Отже, особливого значення набувають здатності фахівця до системного, синтетично-аналітичного мислення, побудови нових моделей, розвитку уяви, створення нового. Для виконання поставлених завдань використовують *метод демонстрації наукової картини світу* (у системі наочних методів). Широта спектра взаємодії людини з навколишнім світом визначається рівнем освіченості, специфікою сформованої системи цінностей і ставлень, здатність до усвідомлення різноманітності та багатогранності взаємозв'язків: людина-людина, людина-природа, людина-культура-наука, людина-техніка. Встановлення нових системних зв'язків стають новим джерелом на шляху розвитку людини.

Термін “наукова картина світу” з'явився на межі XIX–XX ст. у публікаціях з філософії (Г. Герц, Л. Больцман, М. Планк, П. Дюгейм та ін.).

Однак дослідження сутності поняття набуло нової хвилі в кінці 60-х рр. ХХ ст., яке триває й сьогодні (І. С. Алексєєв, Л. Б. Баженов, П. С. Дишлевий, С. Б. Кримський, Л. Ф. Кузнецова, В. І. Кузнецов, Л. Г. Лешкевич, М. В. Мостепаненко, В. Н. Михайловський, Б. Я. Пахомов, В. С. Степін, В. Ф. Черноволенко та ін.).

Картина світу – особливий компонент наукового знання: як і будь-який пізнавальний образ, вона певним чином спрощує, схематизує, узагальнює дійсність. Наукова картина світу взаємодіє зі світоглядними структурами, утворює фундамент культури – як безпосередньо, так і опосередковано – через систему філософських, методологічних та світоглядних ідей і категорій, до яких належать категорії “світ” і “людина”, які конкретизуються через систему смислів інших універсалій культури, що має вираз у ставленні людини до природи, суспільства та самого себе [8].

Вибір методу демонстрації цілісної наукової картини світу в єдності елементів “природа – соціум – розум” як науково-світоглядного орієнтира створює умови для: 1) наочного бачення та структурованого сприйняття навколишнього світу як важливої умови розвитку організованого, системного, нелінійного мислення; 2) усвідомлення безмежного джерела якісного розвитку навколишнього світу й людини у світі, розуміння їх взаємозалежності та встановлення між ними нових взаємозв’язків; 3) творчого підходу до взаємодії з культурно-технологічним середовищем, 4) осмислення професійних якостей учителя в системі наукової картини світу. У процесі реалізації зазначеного методу слухачам необхідно пропонувати завдання таким чином, щоб вони постійно користувалися отриманою інформацією.

Особлива роль у системі організаційно-діяльнісних методів розвитку професійних якостей в освіті дорослих належить *методу цілепокладання*, який сприяє комплексному впливу на розвиток культури професійної самосвідомості: мотивацію, рефлексію, актуалізацію цінностей, самовизначення – та є першим кроком до побудови індивідуальної програми професійного самовдосконалення.

Провідною ідеєю цього методу є виробництво спеціальної власної думки-мети слухачів, спрямованої на суб’єктний розвиток. Основним алгоритмом процесу цілепокладання є пошук відповідей на запитання: “Для чого і що я хочу?”, “Що я можу?”, “Що потрібно для цього зробити?”, “Які особистісні та професійні якості допоможуть досягнути поставленої мети?”

Складання й захист індивідуальної програми особистісно-професійного самовдосконалення вчителя на міжкурсовий період оцінюють за критеріями: актуальність, сформованість цілей-завдань; науковість; взаємозв’язок між професійним світоглядом учителя, освітніми програмами та специфікою технологічної освіти учнів, вимогами соціуму, самоорганізацією; культура оформлення освітньої програми.

Дієвим інструментом на шляху реалізації поставлених завдань у процесі курсів підвищення кваліфікації є інтерактивні методи навчання. Зазначені методи засновані на діалозі, співпраці, здатні відкривати нові

можливості в освіті дорослих і, зокрема, розвитку системи професійних якостей учителя технологій.

Під час курсів характер роботи на етапі засвоєння й реалізації нових здібностей і якостей визначається використанням широкого спектра спеціально організованих інтерактивних методів, спрямованих на підвищення розумової та практичної діяльності, актуалізацію особистісно-професійного потенціалу, забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

На заняттях з метою стимулювання розвитку здібностей до відкритого, недогматичного мислення, комунікативної культури пропонуємо вчителям вправу: “Моя аргументація”. Слухачі обирають тему, над якою буде працювати аудиторія, розподіляються на групи та намагаються тлумачити тему з протилежних поглядів. Головна умова цієї вправи – говорити аргументовано, переконливо та коротко. Приклади тем можуть бути різними: “Технологічна освіта”, “Техніка”, “Постіндустріальне суспільство”, “Природа – техногенне середовище”, “Сучасний урок технологій”, “Нова програма у технологічній освіті”, “Найскладніша тема”, “Учитель року”, “Професійні якості” тощо.

Поштовхом до вдосконалення методики й розвитку професійних якостей учителя технологій на сучасному етапі може стати впровадження в навчальний процес суб'єктно-орієнтованого семінару: “Калейдоскоп професійних якостей учителя технологій та методи їх розвитку”, розрахований на декілька занять, відповідно до програмних модулів спецкурсу. Для організації роботи слухачів об'єднують у групи по 5–6 осіб, здійснюючи розподіл за модулями програми: “Культура професійної самосвідомості”, “технологічна культура”, “Комунікативна культура” і “Креативна культура”. Слухачі кожної групи, отримавши методичне забезпечення, готуються до семінару завчасно, обирають напрями самостійної роботи в підготовці до заняття. Кожний модуль включає критеріальні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, суб'єктно-діяльнісний і рефлексивний. Підготовка й реалізація завдань за критеріальним алгоритмом сприяє формуванню слухачів інноваційних способів мислення та діяльності.

Усі підгрупи слухачів розробляють свій авторський задум розкриття професійних якостей на кожному з семінарських занять разом із демонстрацією інноваційних прийомів і способів діяльності, педагогічних знахідок, нових ідей, визначають набір методів, що сприяють розвитку професійних якостей у взаємодії з основною групою. Наприкінці заняття підгрупою проводять аналіз результатів роботи, виявляють нові інтереси, цінності, цілі, знання, методи діяльності, відзначають рівень творчого підходу у взаємодії з аудиторією.

На рефлексивно-результативному етапі курсів слухачі визначають індивідуальні результати освіти. У процесі групового обговорення відзначаються труднощі, що постали в навчальній взаємодії, здійснюють зіставлення цілей і досягнутих результатів, самооцінювання організаційних форм діяльності вчителя під час курсів (див. табл.).

**Самооцінка організаційних форм діяльності вчителя
під час курсів підвищення кваліфікації**

№ з/п	Організаційні форми діяльності вчителя в курсовий період	Самооцінка результату	Рейтингова оцінка
	<i>Курси підвищення кваліфікації</i>		
1.	Активна участь у діалогових формах та методах навчання		0–15
2.	Активна участь в обміні досвідом зі слухачами курсів: уміння презентувати, логічно подавати, проводити аналіз та визначати результативність власного досвіду		0–25
3.	Активна участь у підготовці та реалізації роботи семінару <i>“Калейдоскоп професійних якостей вчителя технології”</i>		0–25
4.	Відвідування занять		0–5
5.	Підготовка та виступ з доповіддю		0–15
6.	Оформлення нової інформації		0–15
7.	Підготовка та захист індивідуальної програми професійного самовдосконалення		0–30
	Усього:		130

На завершальному етапі курсів здійснюють вихідне діагностування, виявляють результати, надають консультації, здійснюють коригування індивідуальної програми професійного саморозвитку на міжкурсний період.

Висновки. Таким чином, ефективність розвитку професійних якостей учителя технологій у процесі курсів підвищення кваліфікації залежить від вибору та реалізації системи методів та форм, що передбачають:

1) формування моделі активного співробітництва та співтворчості, сприяння самоорганізації професійного самовдосконалення вчителя технології;

2) детермінацію активності навчального процесу засобами стимулювання, залучення до самовизначення, діагностування, проблематизації, цілепокладання, вільного вибору, інтерактивної взаємодії та проектування професійного самовдосконалення;

3) синтез інформації, знань, почуттів, ставлень, усвідомлення вибору пріоритетів, особливостей життєвого та професійного досвіду, рівнів володіння способами діяльності, сповнених особистісним смислом.

Наступним напрямом нашого дослідження є оформлення моделі розвитку професійних якостей учителя технології у післядипломній педагогічній освіті.

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – Москва, 1977. – С. 39–46.

2. Громкова М. Т. Педагогика высшей школы / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с.

3. Жук А. И. Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов : учеб.-метод. пособ. / А. И. Жук, Н. Н. Кошель. – Минск : Аверсэв, 2003. – 336 с.

4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – Москва : ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.

5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

6. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. И. Кукуев. – Ростов-на-Дону, 2010. – 29 с.

7. Подласый И. П. Педагогика : в 3-х кн. : учеб. для студентов вузов, обучающихся по направлениям подгот. по специальностям в обл. “Образование и педагогика” / И. П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – Кн. 2 : Теория и технологии обучения. – 575 с.

8. Степин В. С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В. С. Степин, Л. Ф. Кузнецова. – Москва, 1994. – 274 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Ковальчук И. М. Методы и формы развития профессиональных качеств учителя технологии в последипломном педагогическом образовании

В статье проведен анализ взаимосвязи эффективности развития личностных и профессиональных качеств учителя технологии в последипломном педагогическом образовании со спецификой организации образовательного пространства: выбором методов и форм педагогического взаимодействия; охарактеризован комплекс методов, способствующих развитию профессиональных качеств учителя технологии; определены основные требования к отбору и применению методов на основе андрагогических и синергетических принципов, детерминирующих активизацию педагогического процесса, самоорганизацию профессионального самосовершенствования учителя технологии в межкурсовой период.

Ключевые слова: метод, формы, требования, выбор, развитие, профессиональные качества учителя, интерактивные методы.

Kovalchuk I. Methods and Forms Development of Professionally Qualities of a Teacher of Technology in Post-Graduate education

In the article analyses the interrelation of the effectiveness of development of personal and professional qualities of the teacher technology in education and organization of specific educational environment in the improvement/qualification courses. The identified significance of methods forms of educational interaction based on the mastery teacher's new ways of self and their own abilities in new ways of working. It was determined that the stereotypes of professional performance of the teacher, to a greater extent, be expressed in the way.

Characterized set of methods aimed at developing the professional skills of teachers technologies. The basic requirements for the selection and implementation of methods based on andragogical and synergetic principles are: strengthening the role of synthetic submission of new information, a combination of traditional and innovative teaching methods and forms of cooperation; strengthening teacher motivation to self-selection technology areas of professional self-improvement and self-development of competencies in postcourse period; building pedagogical interaction based on cooperation, co-creation, mutual exchange of information, socio-cultural values, self-analysis and enrichment of professional experience; withdrawal of students from the state of equilibrium, determination of creative activity; reliance on reflection.

The main groups of techniques defined professional skills: self-diagnosing, problematisation, goal-setting, free choice, interactivity and design professional self-improvement.

Key words: methods, forms, requirements, selection, development, professional quality teachers, interactive methods.

СПЕЦИФІКА ВИКЛАДАННЯ МОВНИХ ДИСЦИПЛІН ДЛЯ ПРАВООХОРОНЦІВ

У статті зосереджено увагу на особливостях викладання дисципліни “Комунікативна компетенція працівників ОВС”. Розглянуто основну термінологію з теми “Спілкування правоохоронців в агресивному та неагресивному середовищі” та узагальнено рекомендації щодо дій у мовних конфліктах.

Ключові слова: комунікативна компетенція, мовний конфлікт, комунікативна невдача, мовна агресія, мовний бар’єр.

Під комунікативною компетентністю розуміють здатність встановлювати й підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії, тому є результатом досвіду спілкування між людьми. Професійна комунікативна компетенція репрезентує професійні знання, вміння і навички спілкування.

Мета статті – розглянути особливості викладення дисципліни “Комунікативна компетенція працівників ОВС”.

У навчальних закладах системи МВС для слухачів магістратури визначено дисципліну “Комунікативна компетенція працівника ОВС”.

Метою дисципліни є розвиток якостей і навичок, орієнтованих на спілкування з населенням у контексті професійної діяльності правоохоронця. Вона складається з *навчальної* складової (підвищити загальномовну культуру курсантів як в усній, так і в писемній формах; сприяти збагаченню лексичного запасу; вивченню українського мовного етикету, особливостей його функціонування в офіційних ситуаціях), *розвивальної* (формувати та розвивати в курсантів знання норм сучасної літературної мови, навчати практично застосовувати їх у професійній галузі; виробляти навички й уміння доцільно застосовувати отримані теоретичні знання до практики спілкування з населенням); *виховної* (бути патріотом України, шанобливо ставитися до громадян, досконало володіти державною мовою, дотримуватися високої культури спілкування, не допускати дій і вчинків, що можуть зашкодити інтересам держави чи негативно вплинути на репутацію органів внутрішніх справ; дотримуватися норм законодавства та при необхідності відстоювати принципи верховенства права й законності).

Завдання полягає в доцільному використанні мовних одиниць відповідно до певної сфери професійно-ділового спілкування, зокрема оперативно-службової діяльності працівника ОВС.

У результаті вивчення навчальної дисципліни курсант повинен *знати:*

1) *на понятійному рівні:* питання щодо правового статусу державної мови, конституційні засади функціонування мов в Україні; поняття норми

як основи сучасної української літературної мови; поняття стилю як визначника характеру усного та писемного професійного спілкування; зміст понять “професіоналізм”, “комунікативна компетенція”;

2) *на фундаментальному рівні*: закономірність використання мови в правоохоронній діяльності; засоби, способи формування комунікативної компетентності;

3) *на практично-творчому рівні*: основи професійної комунікації у спілкуванні з населенням; застосовувати мистецтво аргументації, мовні засоби переконання; способи запобігання конфліктам та їх вирішення;

уміти:

1) *на репродуктивному рівні*: вільно володіти українською мовою; використовувати знання щодо професійної компетенції у практичній діяльності;

2) *алгоритмічному рівні*: володіти технікою вибору слова в ході професійної діяльності; застосовувати систему комунікативних засобів для вирішення проблем, які виникають під час службової діяльності;

3) *на евристичному рівні*: самостійно працювати над удосконаленням знань з української мови; використовувати вербальні й невербальні навички спілкування, за допомогою яких можна запобігти силовим діям під час вирішення певних конфліктів;

4) *на творчому рівні*: культивувати український мовленнєвий етикет; вдосконалювати професійну мовленнєву культуру працівника міліції; одержати новий життєстверджувальний імпульс для самореалізації у професійній сфері; бути готовим до впевнених комунікаційних дій, враховуючи ситуації спілкування: спілкування в агресивному середовищі/спілкування в неагресивному середовищі.

Діяльність персоналу органів внутрішніх справ належить до професій типу “людина-людина”, тому її ефективність багато в чому залежить від рівня розвитку здібностей до пізнання поведінки інших людей, розуміння своїх переваг і недоліків у професійному спілкуванні. Основну роль тут відіграє “комунікативна компетенція”, яку деякі науковці (Л. Казміренко, О. Козієвська, М. Славінська та ін.) розуміють як сукупність навичок та вмінь, необхідних для ефективного спілкування, а саме: уміння сприймати комунікативні сигнали, у тому числі й ті, які співрозмовник вважав би за краще приховати; вільне володіння власними вербальними й невербальними засобами соціальної поведінки; здатність розуміти внутрішні мотиви вчинків та логіку розвитку складних ситуацій міжособистісних взаємин.

Правоохоронець під час виконання своїх безпосередніх обов’язків виступає в різних комунікативних ролях. Недотримання та порушення ним мовних норм може стати причиною непорозуміння, викликати заперечну реакцію у співрозмовника й негативно позначитися на подальшій кар’єрі. Уміння правильно, ясно й чітко висловити свою думку є складовою їхнього іміджу.

Спілкування – це складний багатогранний процес встановлення й розвитку контактів між людьми. Воно включає в себе сприйняття та розуміння людини людиною, а також їхню взаємодію. Цю проблему різнобічно

досліджували В. Агеев, О. Бодальов, Н. Єжова, Д. Поліщук, Г. Попова, Т. Стефаненко, Г. Андреева та ін. Наприклад, Г. Андреева виділила три аспекти в спілкуванні: *комунікативний, інтерактивний, перцептивний*. О. Леонт'єв, у свою чергу, вивчав функції спілкування та виокремлював три основні групи: *афективно-комунікативну, інформаційно-комунікативну, регулятивно-комунікативну*.

Усне мовлення організоване відповідно до основного завдання мовця та має бути зрозумілим. На свідомому й підсвідомому рівнях користувачі обирають засоби для досягнення мети. У випадку розбалансування в системі комунікації може виникнути дискомфорт під час спілкування, те, що в науковій практиці кваліфікують як **мовний конфлікт**. Виокремити це явище варто через те, що в самій природі спілкування закладена конфліктність, адже мовна взаємодія ґрунтується на збігах і розбіжностях мовленнево-мисленневої свідомості учасників діалогу.

Повне або часткове нерозуміння адресатом адресанта зазвичай називають **комунікативною невдачею** (Є. Земська, О. Єрмакова, С. Ільєнко та ін.). Сама по собі комунікативна невдача не провокує конфронтації, але мовний конфлікт, який не долається, може набути властивостей міжособистісного. Детонаторами конфлікту є емоції, які виявляються не лише за допомогою міміки, а й мовних складових. Навіть припущення одного з учасників діалогу, що його особу сприймають неадекватно, до того ж підсилене використання певного мовного засобу, є тим дзеркалом, з якого виростає мовний конфлікт. Спроба класифікувати комунікативні невдачі, що виникають в усному мовленні, дає змогу припустити, що в лексиконі людини є **зони вільного вибору й зони ризику**. Оперуючи лексичними засобами першої групи, мовець виражає свої уподобання, втілює в мовленні параметри своєї особистості (вік, стать, професію, соціальний статус тощо). Використання лексичних засобів другої групи передбачає мовну й загальнокультурну компетентність мовця, його вміння володіти механізмами мовного контролю.

Причини таких невдач можна класифікувати як такі, що зумовлені: природою мови (лексична неоднозначність, неоднозначність словоформ і конструкцій, неточна референція, неточне знання семантики слів, різне розуміння мовних категорій); відмінностями мовців у комунікативних обставинах.

Пояснюючи матеріал курсантам, зосереджуємо увагу на ключових поняттях: **мовна агресія** (насильницьке нав'язування етносу нерідної мови як засобу комунікації, освіти, науки, культури тощо [1, с. 14]), **обставини комунікативні** (сукупність ознак комунікативної ситуації, які впливають на комунікативну поведінку учасників спілкування (бесіда на вулиці чи в приміщенні, йдучи, сидячи чи стоячи, при свідках або без тощо [1, с. 123]), **ознака комунікативна** (окрема риса комунікативної поведінки (комунікативна дія чи комунікативний факт), яка виділяється як релевантна для опису в умовах комунікативних культур, які вивчаються [1, с. 124]), **особистість комунікативна** (людина, для якої характерна неповторна когнітивна база, знання конкретної ідіоетнічної мови на вербально-семантичному, ко-

гнітивному та прагматичному рівнях. Виявляє себе в мовленнєвій діяльності, спілкуванні в сукупності витворюваних дискурсів, володіє гнучкими позиційними, рольовими й комунікативними стратегіями та тактиками спілкування [1, с. 125]), **поведінка комунікативна** (сукупність реалізованих у спілкуванні правил, законів, постулатів, максим, традицій тощо певної національної лінгвокультурної спільноти з використанням мовних і позамовних засобів. Вона буває вербальна й невербальна [1, с. 136]), **стратегія спілкування** (характеристика когнітивного аспекту комунікації, найбільш оптимальна реалізація інтенцій адресанта щодо досягнення конкретної мети спілкування, тобто контроль і вибір найбільш дієвих ходів спілкування, їх гнучка видозміна у конкретній конституції спілкування [1, с. 168]), **шок комунікативний** (усвідомлення несумісності в нормах і традиціях спілкування етносів, яке виникає в умовах безпосередньої міжкультурної комунікації та супроводжується неадекватною інтерпретацією або прямим відторгненням комунікативного явища представником гостьової національної лінгвокультурної спільноти з позицій власної комунікативної культури [1, с. 187]).

Бар'єри, які виникають під час спілкування, перешкоджають йому, роблять його складним, а інколи неможливим. Кожна людина намагається захищатися, а бар'єри і є тією своєрідною формою прояву цього захисту. Істотні труднощі в комунікації виникають через те, що правоохоронець і юрист змушені вступати у контакт, незважаючи на своє іноді негативне ставлення до співбесідника, на свій стан, небажання спілкуватися. Вони повинні обов'язково враховувати особливості спілкування в злочинному середовищі (жаргону, татуювань), знання яких є корисним і необхідним для вирішення деяких оперативно-службових завдань, тому діяльність правоохоронців і юристів не існує без комунікативних зв'язків. Спілкування виконує роль регулятора відносин між правоохоронцем і громадянами. Особливості цих видів діяльності передбачають високий рівень комунікативної компетентності працівників, складовими якої є певна сукупність професійних якостей, що забезпечують ефективний перебіг комунікативного процесу.

Першоджерелом конфлікту та умовою його виникнення вважають конфліктну ситуацію. Розходження людей у поглядах, розбіжність сприйняття й оцінок тих чи інших подій дуже часто призводить до спірної ситуації, якщо її не вирішувати, то це спричиняє конфлікт.

Розглянемо сутність стратегій і тактик комунікативної поведінки учасників спілкування в ситуаціях конфлікту. Традиційно **стратегії** розглядають як мистецтво керівництва, що засновано на правильних прогнозах мети спілкування, а **тактики** – як прийоми або способи досягнення цієї мети. Вибір стратегій залежить від багатьох чинників, серед яких головне місце посідають психологічні установки на досягнення власної мети або мети колеги. Учасники конфлікту використовують усі можливі засоби, щоб досягти бажаного. Стратегія поведінки за рахунок тиску на колегу та наполегливості може забезпечити мовцю можливість тактичної перемоги, але викликає негативну реакцію у співрозмовника й поступово призводить до ускладнення стосунків між ними.

У разі виникнення конфлікту з колегами слід врахувати те, що: 1) форма спілкування домінує над змістом; 2) обговорювати слід лише справу, навколо якої точиться конфлікт, а не особистість опонента; 3) не варто використовувати категоричних висловлювань і заганяти опонента у “глухий кут”.

Вербальна комунікація передбачає прийняття її учасниками єдиної системи значень слів, тобто збігу систем кодування й декодування інформації. Повідомлення завжди зорієнтоване на відповідного адресата. У комунікації обов’язково наявний зворотний зв’язок (реакція на повідомлення з боку адресата, що повертається до адресанта), який є засобом, що не дає змоги переходити на теми, нецікаві для співрозмовника. Відбір повідомлення – це фільтр.

Іноді доречно проводити профілактику конфлікту за допомогою мовних засобів. Для цього важливо знати основні етапи професійного спілкування та їхні характерні ознаки, перелік комунікативних умінь, якими має володіти сучасний професіонал.

Традиційно виділяють три основні стилі спілкування: *авторитарний, демократичний, ліберальний*.

Авторитарний стиль спілкування передбачає повне підпорядкування підлеглих або колег. Працівник прагне одноосібно керувати такою аудиторією і встановлює жорсткий контроль за виконанням вимог: діє без урахування ситуації; свої дії не обґрунтовує; використовує такі імперативні мовленнєві жанри, як наказ, вказівка, інструкція тощо.

Керівник із демократичним стилем залучає колег до прийняття будь-яких рішень, стимулює розвиток самостійності, активної участі в діяльності міліції, прислуховується до критичних зауважень, використовує такі мовленнєві жанри, як порада, прохання; доброзичливо, але, разом із тим, виможливо та принципово ставиться до колег.

Співробітник, якому притаманний ліберальний стиль, не намагається втручатися у справи колег, не виявляє активності, питання розглядає формально, виділяє колег, які беруть на себе організаційні функції.

Виходячи із зазначеного, найбільш ефективним можна вважати демократичний стиль.

Спілкування з громадянами у працівників ОВС розподіляють на такі *етапи* підготовки: 1) визначення надзавдання виступу (загальної концептуальної мети, яка вміщувала б ідею створення цього тексту, його основні цілі та завдання); 2) формування логіко-композиційного уявлення про виклад матеріалу, що характеризує саму стратегію.

Комунікативна стратегія становить таку *послідовність* кроків: 1) визначення мети спілкування; 2) визначення питань, розрахованих на певну аудиторію; 3) формування тези (системи коротких відповідей суб’єкта на поставлені питання).

Основою вибору мовцем певної комунікативної стратегії є комунікативна інтенція – комунікативний намір адресанта, який визначає внутрішню програму мовлення та спосіб (стратегію) її втілення.

Пояснювальна комунікативна стратегія репрезентує послідовність інтенцій, зорієнтованих на інформування людини, повідомлення їй знань та поглядів на світ. *Складові стратегії*: 1) називання понять і фактів певної ситуації; 2) характеристика цих понять з огляду на їхні ознаки, властивості, структуру, функції тощо; 3) інтерпретація, що полягає у тлумаченні викладеної інформації з метою розкриття змісту для його кращого розуміння.

При спілкуванні в неагресивному середовищі стиль усного виступу має бути значно простішим порівняно зі стилем письмової роботи, оскільки слухачам аудіально важче сприймати малозрозумілі іншомовні слова, специфічну термінологію, особливо, коли темп передавання інформації промовцем досить високий. Важливо розвивати *вміння*: проводити усний обмін інформацією в процесі ділових контактів і готувати доповідь-презентацію у певній професійно орієнтованій галузі; виробляти основні навички спілкування з журналістами; формувати *перцептивні, інтерактивні та комунікативні* вміння; засвоювати основні відомості про мовленнєвий етикет; оволодівати культурою усного професійного спілкування.

Висновки. У зв'язку з розширенням суспільних функцій української мови держава висуває особливі вимоги до володіння професійною мовою на високому рівні. Особам із юридичною освітою необхідно орієнтуватися в комунікативних жанрах (телефонні розмови, ситуативні діалоги, діалоги-допити, інтерв'ю тощо), які сприяють формуванню їхньої комунікативної компетенції.

Список використаної літератури

1. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – Київ : Довіра, 2007. – 205 с.
2. Білоножка А.В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.05 / А. В. Білоножка. – Київ, 2008. – 25 с.
3. Взаємодія міліції та громадськості в Україні : навч. посіб. / [за заг. ред. А. Дж. Бека, О.Н. Ярмиша]. – Харків : Вид-во Нац. у-ту внутр. справ, 2001. – 200 с.
4. Іванський Р.Д. Формування національно-мовної особистості – основна мета викладання мовних дисциплін у вищих навчальних закладах МВС України / Р. Д. Іванський // Мова і культура нації : зб. наук. праць. – Львів, 2001. – С. 84–86.
5. Капітанець О. М. Комунікативна компетентність – важливий чинник підвищення правової культури / О. М. Капітанець // Вісник Львівського інституту внутрішніх справ : зб. наук. праць / гол. ред. В. Л. Регульський. – Львів : ЛІВС, 2004. – Вип. 1. – С. 492–497.
6. Корнев О. М. Соціальні здібності у структурі комунікативної компетентності працівників оперативних підрозділів / О. М. Корнев // Психологічні аспекти національної безпеки : тези другої Міжнар. наук.-практ. конф. / Львівський державний університет внутрішніх справ. – Львів, 2008. – С. 113–117.
7. Мороз Л. І. Розвиток комунікативних умінь у працівників міліції / Л. І. Мороз // Практична психологія та соціальна робота : наук.-практ. та освітньо-метод. журнал / гол. ред. О.В. Губенко. – 2004. – № 12. – С. 51–54.
8. Осипова Ю. В. Формирование коммуникативной компетентности у работников руководящего звена ОВД / Ю. В. Осипова // Психология тренинговых технологий у правоохоронній діяльності: науково-методичні та організаційно-практичні проблеми впровадження і використання, перспективи розвитку : у 2 ч. : матер. Міжнар. конф. (Донецьк, 27–28 травня 2005 р.) / ДЮІ МВС. – Донецьк, 2005. – Ч. 1. – С. 82–89.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Крашенинникова Т. В. Специфика преподавания языковых дисциплин для правоохранителей

В статье сосредоточено внимание на особенностях преподавания дисциплины “Коммуникативная компетенция работников ОВД”. Рассмотрена основная терминология по теме “Общение правоохранителей в агрессивной и неагрессивной среде” и обобщены рекомендации относительно действий в языковых конфликтах.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, языковой конфликт, коммуникативная неудача, языковая агрессия, языковой барьер.

Krasheninnikova T. The Specifics of Teaching Law Enforcement Officers Language Disciplines

The article focuses on the specifics of teaching the discipline “Communicative competence of law enforcement bodies officers”. The author defines the purpose, which includes teaching, developing, educational constituents and formulates the task aiming at using language units according to the definite sphere of official professional intercourse, operational activity of law enforcement officers in particular. The article considers the basic terminology of the topic “Law enforcement officers communication in aggressive and non-aggressive environment” and summarizes the recommendations for the actions in linguistic conflicts.

While performing his professional duties, a law enforcement officer plays different communicative roles. Failing to observe and violating linguistic norms may result in misunderstanding and cause a negative reaction of the interlocutor and ruin the future career. A conflict situation is considered to be the primary source and the condition of the conflict. The divergence in people’s views, the difference in the way they percept and rate certain events often leads to the controversial situation. If it is not solved, it causes a conflict. The article highlights the essence of communicative behavior strategies and tactics of the communicators in the situation of conflict.

The style of oral presentation in non-aggressive environment is to be much easier comparing with the style of a written work, because it is more difficult for listeners to comprehend unknown foreign words, specific terminology, especially when the speaker’s information giving rate is rather high.

Key words: communicative competence, language conflict, communicative failure, language aggression, language barrier.

САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У СИСТЕМІ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Визначено, що для майбутніх учителів пріоритетною мотивацією діяльності в системі студентського самоврядування є прагнення до самореалізації та особистісних досягнень. З метою цілісної самореалізації та виховання порядних майбутніх учителів у системі студентського самоврядування розроблено та проаналізовано функціонування молодіжного проекту “Школа місцевого і студентського самоврядування “Лідер майбутнього”. Особливу увагу приділено створенню соціальних проектів студентської молоді як форми самореалізації в команді.

Ключові слова: система студентського самоврядування, самореалізація, виховний потенціал студентського самоврядування, порядний лідер.

Триєдина стратегічна мета вищої освіти полягає у професіоналізації, соціалізації та самореалізації студентів, що можна вважати основою фундаментальної підготовки фахівців. Інноваційна освітня парадигма самореалізації особистості висуває на перший план потребу в учителі, який, взаємодіючи з вихованцями на основі особистісного підходу, створюючи партнерські стосунки, надає їм можливості соціально цінного вільного самовираження й самоствердження. “Що приваблює дітей, підлітків, юнацтво в особі вчителя, що робить їх вашими учнями в повному і глибокому розумінні цього питання? – запитує В. Сухомлинський. – Гармонійна єдність ідеалів, принципів, переконань, поглядів, уподобань, смаків, симпатій і антипатій, морально-етичних засад у словах і вчинках педагога – ось що є тим вогником, який притягає юні душі, стає для юнацтва провідною зіркою” [8, с. 169].

Система студентського самоврядування є середовищем, у котрому створюються максимально сприятливі умови для самореалізації особистості майбутнього вчителя.

Розвиток студентського самоврядування, його філософські, педагогічні й організаційні аспекти досліджували українські (Т. Бондар, Т. Буяльська, М. Гриньова, Л. Жалдак (Маценко), О. Невмержицька, К. Потопа, В. Радул, М. Сметанський, Р. Сопівник, Г. Троцько, С. Черкасова, Л. Шеїна) і російські (Н. Бугаєнко, Л. Варламова, А. Воробйова, А. Давидова, Л. Загайтова, І. Єжукова, Н. Шафігулліна, Л. Шигапова) вчені. Значущість проблеми самореалізації нині підтверджують дослідження науковців, які вивчають: теоретичні основи самореалізації особистості (В. Байлук, І. Бех, Б. Гершунський, В. Гомонюк, В. Демиденко, С. Ємельянцев, А. Зайцева, А. Ковалева, Л. Мітіна, О. Селезньова, В. Сластьонін, В. Цветкова, Л. Циренова), основні напрями самореалізації людини в процесі діяльності (О. Артемова, Ф. Базаєва, Л. Ведерникова, В. Гупаловська, О. Єфімова, Т. Жабаківа, І. Ісаєв, В. Кан-Калик, Л. Мітіна, С. Пичугін, М. Ситникова), умови та фактори, що сприяють самореалізації суб’єктів навчання (А. Березенцева, Н. Борисова, М. Квитков,

Л. Левченко, М. Морозова, В. Муха, С. Сисоєва). Самореалізацію особистості як соціальну проблему розглядали Н. Комісаренко й В. Муляр. Ряд дослідників вивчали проблему самореалізації особистості в контексті з такими науковими категоріями, як “творчість”, “майстерність”, “особистісна культура” тощо (Ш. Амонашвілі, І. Зязюн, І. Краснощек, Н. Лосєва, І. Підласий, О. Пехота, В. Радул).

Мета статті – на підставі теоретичного та емпіричного аналізу діяльності системи студентського самоврядування дослідити особливості самореалізації майбутніх учителів.

“Соціолого-педагогічний словник” визначає саморегуляцію як прагнення людини до якомога повнішого виявлення своїх можливостей, нахилів і здібностей, якостей особистості, як одне з виражень соціальних потреб людини [7, с. 226]. Успішна самореалізація передбачає наявність сприятливих соціально-історичних умов розвитку особистості в тому чи іншому суспільному середовищі. Початком процесу самореалізації є перші етапи соціалізації індивіда.

На думку А. Василюк, самореалізація – це процес змін у розвитку, який полягає у внутрішньому вдосконаленні особистості (у протилежність до процесів деградації), прагнення до конструювання власної особистості через обрані зразки. Самореалізація ґрунтується на духовних і моральних цінностях та проекті власної особистості. У праці самореалізація людини виявляється через професійне становлення, основою якого є почуття професійної гідності [1, с. 93].

Під самореалізацією особистості, за Л. Коростильовою, слід розуміти процес здійснення її можливостей розвитку “Я” за допомогою власних зусиль, співдіяльності, співтворчості з іншими людьми, соціумом і світом взагалі [2, с. 52]. Особистісна самореалізація – процес розвитку індивідуальних можливостей, здібностей особистості за допомогою прояву активних зусиль під час здійснення колективної діяльності, забезпечення співтворчості з іншими людьми, соціумом та світом у цілому. Самореалізація завжди пов’язана з діяльністю, в якій затверджуються певні цінності, реалізуються потреби зростання, розвитку, самовдосконалення.

Проблему самореалізації особистості педагоги розглядають, в основному, у контексті проблем самовдосконалення, самовиховання, самовизначення, самоосвіти тощо, а також як одна з важливих цілей педагогічного процесу, що полягає в наданні допомоги особистості реалізувати свої потенційні можливості, розвинути власні задатки та здібності. Спроможність особистості до повноцінної самореалізації є результатом правильно організованого її виховання особистості.

Систему студентського самоврядування визначаємо як цілісний структурний механізм, який дозволяє студентам шляхом самоорганізованої діяльності брати участь у керівництві справами свого колективу у взаємодії зі всіма органами управління вищим навчальним закладом, захищати власні права та інтереси, сприяє гармонійному розвитку особистості майбутнього фахівця, виховуючи лідерські якості, соціальну активність [3, с. 7].

Виховний потенціал системи студентського самоврядування (як демократичний механізм створення й функціонування виховного середовища вищого навчального закладу) є засобом розвитку гармонійної особистості студента, виховання лідерських, комунікативних та організаторських якостей.

Виховний потенціал студентського самоврядування, за визначенням М. Шафікова, це комплекс можливостей у сфері виховання майбутніх фахівців. Це джерела, засоби, ресурси, які можуть бути використані для вирішення завдань професійно-особистісного розвитку студентів, досягнення цілей виховання. Він включає в себе людей, які реалізують цілі й цінності виховання в процесі цільових перевірок спрямованої діяльності; систему відносин, що виникають між учасниками виховної діяльності у вищому навчальному закладі; певний обсяг освоєного індивідом соціального та професійного досвіду; стан виховного середовища вищого навчального закладу й управлінську діяльність щодо забезпечення життєздатності виховної системи, її сталого розвитку [9, с. 2].

З метою визначення мотивів, які спонукають майбутніх учителів до діяльності в студентському самоврядуванні, проведено опитування серед студентів II–IV курсів Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. На задоволення власних інтересів як головний мотив участі в студентському самоврядуванні вказують 27% респондентів. Мотив *самореалізації* називають 54% опитаних; 7% майбутніх учителів свою діяльність у студентському самоврядуванні мотивують бажанням вирішити власні проблеми та отримати певні матеріальні винагороди; і лише 11% мотивують бажанням допомогти людям. Як засвідчують дослідження, є частина студентів, котрим притаманний певний рівень меркантильності та утилітарного прагматизму. Загалом мотиви самореалізації та особистісних досягнень домінують над мотивами емпатії, альтруїзму, творення командного духу, дружньої взаємопідтримки. Разом з тим це робить студентське самоврядування цінністю для майбутнього вчителя, оскільки життєвий успіх значною мірою детермінований самореалізацією.

Діяльність студентського самоврядування вищих педагогічних навчальних закладів значною мірою залежить від ставлення до мети діяльності кожного майбутнього вчителя, наявності в нього відповідних мотивів участі в самоврядуванні. Виникає основна суперечність між цілями діяльності колективу (студентського самоврядування), змістом, процедурою організації та ставленням до них кожного студента. Умовою розв'язання цієї суперечності та перетворення її на рушійну силу розвитку студентського самоврядування є сформованість групового мотиву діяльності (за М. Рожковим [6]), яку розуміють як діалектичну єдність мотивів членів групи.

У цілому студентське самоврядування виховує в майбутніх учителів почуття соціальної відповідальності, що передбачає усвідомлення власних мотивів діяльності та адекватну оцінку здібностей; співвіднесення особистісних цілей і завдань колективної діяльності, її гуманістичного характеру. Як стверджують І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мирошник,

В. Семиченко, Н. Тарасевич, саме гуманістична спрямованість є системо-твірним чинником та найголовнішою характеристикою педагогічної майстерності вчителя [4, с. 25–26].

Відповідаючи на відкрите запитання “Я лідер, бо...”, майбутні вчителі, котрі беруть участь у студентському самоврядуванні, стверджують: “Мене обрали студенти, бо я вмію спрямувати студентську ініціативу, організувати роботу” (Роман К.), “Завжди йду на допомогу студентам” (Катерина Я.), “Комунікабельний, умію швидко пристосовуватися до змінних умов, можу приймати оптимальні рішення” (Максим Ш.), “Є соціально активною і діяльною людиною, прагну вдосконалити себе і суспільство, вмію нестандартно оперативно та творчо вирішувати будь-які життєві ситуації” (Дарія Ч.), “Маю чітку позицію, власну думку та мету, для досягнення якої докладаю всіх зусиль” (Михайло Р.), “Маю авторитет серед людей” (Василь Б.), “Беру на себе відповідальність приймати важливі рішення та нести за них відповідальність” (Віталій Ш.), “Прагну здобути повагу серед людей, самореалізуватись” (Анна М.).

Тобто майбутні вчителі тісно пов’язують лідерство з організаторською діяльністю, соціальною активністю, альтруїстичними устремліннями, управлінськими функціями, вольовими зусиллями, прагненням змінити себе та світ на краще, бажанням самореалізації, незалежністю, авторитетністю, відповідальністю.

На запитання “Якими цінностями та мотивами ти керуєшся, коли здійснюєш свою діяльність у студентському самоврядуванні? Навіщо це тобі потрібно?” майбутні вчителі, зокрема, відповідають: “Перш за все, самоутвердження та самовдосконалення, усвідомлення того, що студентські роки найкращі, підштовхує до того, аби прожити їх яскраво і повно” (Галина З.), “Якщо потрібна допомога – допомогти, порадити, щось змінити на краще, поділитися знаннями” (Оксана К.), “Моральними цінностями: чесністю, порядністю, відповідальністю. Саме це дає мотив самореалізації та відчуття власної значущості” (Тетяна М.), “Прагнення бути кращим у всьому, бажання досягти перемог” (Максим М.), “Здобути авторитет серед викладачів та покращити свої успіхи в навчанні” (Андрій К.).

З морально-етичного погляду, прагнення допомогти іншим мало б бути домінуючим мотивом діяльності у студентському самоврядуванні. Серед провідних мотивів майбутніх учителів до діяльності в системі студентського самоврядування є прагнення до особистісних досягнень і самореалізації. Оптимальним є поєднання самореалізації та прагнення допомогти іншим. У такому разі урівноважуються альтруїстичні й егоцентричні мотиви, що забезпечує стабільну самореалізацію та соціалізацію майбутніх учителів у студентському самоврядуванні. Спостереження за активістами студентського самоврядування показує, що деякі мають прагматичні особистісні мотиви: поблажливість викладачів в оцінюванні навчальних досягнень, зайняття певного привілейованого становища, здобуття відповідного статусу серед студентів, задоволення власних амбіцій тощо.

Ураховуючи необхідність формування нової генерації порядних відповідальних лідерів студентського самоврядування, виховання лідерських

якостей майбутніх учителів, за нашою ініціативою спільно з управлінням у справах сім'ї, молоді та спорту виконавчого комітету Полтавської міської ради розроблено молодіжний проект "Полтавська школа місцевого і студентського самоврядування "Лідер майбутнього" (далі – Школа). Інноваційність Школи полягає також у наданні можливостей для творчої, наукової, громадянської та особистісної самореалізації. Положення про Школу затверджене рішенням 46-ї сесії 5-го скликання Полтавської міської ради наприкінці 2009 р. Міська влада Полтави підтримала ідею Школи – семінари і тренінги з лідерства, роботи в команді, діяльності місцевого та студентського самоврядування, діловодства, конфлікт-менеджменту, проектної діяльності, фандрайзингу тощо. Навчання у Школі проходить у позаурочний час з жовтня до червня. Повний курс складається з двох етапів: теоретичного та практичного. Теоретичний етап Школи містить лекції, семінари та тренінги. Їх тематика структурована за модулями. Зокрема, лекторами Школи є голова комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти України, народний депутат України, кандидат педагогічних наук Л. М. Гриневич, голова Полтавської обласної ради, доктор наук з державного управління, професор П. В. Ворона.

Особливий акцент у теоретичному блоці Школи роблять на проведення якісних тренінгів. Практичний етап: стажування в структурних підрозділах виконавчого комітету Полтавської міської ради, співпраця з депутатами в округах, організація та участь у реалізації міських молодіжних проектів, культурно-масових заходів, тематичних ток-шоу, круглих столів, студентських конференцій тощо.

Практичний етап навчання в Школі закінчується дводенною діловою грою. Слухачі діляться на команди та пишуть соціальні проекти, для реалізації яких залучають кошти. Відповідні структури ділової гри "Міське самоврядування", "Бізнес" та "Фонд" виступають донорами. Переможцем вважається той проект, котрий ці структури профінансували повністю. У червні 2015 р. переможцем став проект "Арт-фест "Poltaviti" команди "Полтава творча", котрий буде реалізовано у 2016 р. за кошти міського бюджету.

Виховна мета створення таких соціальних проектів у Школі спрямована на формування активної життєвої позиції, самореалізацію, виховання лідерських якостей, розвиток уміння працювати в команді. Сутність соціального проектування полягає в конструюванні бажаних станів майбутнього. Мета проектів у Школі – зміна соціального середовища, здійснення інновацій, свідомої діяльності з конструювання нового та впровадження в життя [5, с. 95]. Під час реалізації соціально значущих проектів основний акцент переноситься на виховання в майбутнього вчителя навичок "вийти" за межі неперервного потоку повсякденної практики; побачити, усвідомити та оцінити різноманітні проблеми, конструктивно їх вирішувати відповідно до своїх ціннісних орієнтацій. У цьому випадку студентське самоврядування набуває соціально-практичного характеру, зумовленого необхідністю свідомого, відповідального ставлення студентів до можливостей

своєї професійної, а також культурно-моральної самореалізації та участі в управлінні справами свого вищого навчального закладу.

Відтак, зростання показників розвитку студентського самоврядування в Полтавському національному педагогічному університеті імені В. Г. Короленка вказує на те, що кожен шостий студент університету бере активну участь у громадській діяльності, має можливість творчої самореалізації в науковій, професійній, спортивній, культурно-дозвіллевій діяльності.

Висновки. Для майбутніх учителів пріоритетною мотивацією діяльності в системі студентського самоврядування є прагнення до особистісних досягнень та бажання самореалізації. Студентське самоврядування розглядаємо як особливу форму ініціативної, самостійної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності вищого навчального закладу, самореалізацію, розвиток соціальної активності, підтримку громадянських ініціатив студентської молоді. З метою цілісної самореалізації та виховання порядних відповідальних майбутніх учителів у системі студентського самоврядування розроблено та функціонує молодіжний проект “Школа місцевого і студентського самоврядування “Лідер майбутнього””.

Список використаної літератури

1. Василюк А. В. Педагогічний словник-лексикон. Англо-український. Українсько-англійський / А.В. Василюк ; Ніжинський держ. ун-т ім. Миколи Гоголя. – Ніжин : Вид-во НДУ ім. М. Гоголя, 2004. – 155 с.
2. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – Санкт-Петербург : Речь, 2005. – 222 с.
3. Кращенко Ю. П. Виховання лідерських якостей майбутніх учителів у системі студентського самоврядування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Ю. П. Кращенко ; Ін-т проблем виховання НАПН України. – Київ, 2012. – 20 с.
4. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос, О. Г. Мирошник, В. А. Семиченко, Н. М. Тарасевич ; за ред. І. А. Зязюна. – 3-тє вид., доп. і перероб. – Київ : СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
5. Пути и методология преобразования социальной действительности: методология, теория и практика деятельности молодежных объединений / под ред. М. Д. Мартыновой. – Саранск : Изд-во Мордовского ун-та, 2004. – 176 с.
6. Рожков М. И. Развитие самоуправления в ученических коллективах / М. И. Рожков. – Казань : Татарское кн. изд-во, 1987. – 119 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / укл.: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубінка та ін. ; за ред. В. В. Радула. – Київ : ЕксОб, 2004. – 304 с.
8. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В. О. Сухомлинський. – Київ : Рад. шк., 1971. – 208 с.
9. Шафиков М. Т. Потенциал: сущность и структура / М. Т. Шафиков // Социально_гуманитарные знания. – 2002. – № 1. – С. 241.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Кращенко Ю. П. Самореализация будущих учителей в системе студенческого самоуправления

Определено, что для будущих учителей приоритетной мотивацией деятельности в системе студенческого самоуправления является стремление к самореализации и личностных достижений. С целью целостной самореализации и воспитания порядочных будущих учителей в системе студенческого самоуправления разработан и проанализирован молодежный проект “Школа местного и студенческого самоуправления

“Лидер будущего”. Особое внимание уделено созданию социальных проектов студенческой молодежи как формы самореализации в команде.

Ключевые слова: *система студенческого самоуправления, самореализация, воспитательный потенциал студенческого самоуправления, порядочный лидер.*

Krashchenko Y. Self-Actualization of Future Teachers in the Student Self-Government System

It is determined that the priority motivation of future teachers' activity in the system of student self-government is aspiration for self-actualization and personal achievements. To provide a holistic self-realization and upbringing of decent future teachers in the system of student self-government the youth project “School and Local Student Government “Leader of the Future”” was designed and analyzed. Special attention is paid to the creation of student social projects as a form of self-realization in the team.

It is found out that future teachers closely connect self-realization in student's self-government with organizing activity, social activity, altruistic aspirations, administrative functions, strong-willed efforts, aspiration to change themselves and the world to the best, desire of self-realization, independence, authoritativeness, responsibility.

It is proved that for the participant of student's self-government the combination of self-realization and aspiration to help another is optimum. Self-realization in student's self-government acts as a background for education of feeling of social responsibility, assumes understanding of own motives of activity and an adequate assessment of abilities; correlation of the personal purposes and problems of collective activity, its humanistic character.

Key words: *student self-government system, self-actualization, educational potential of student self-government, decent leader.*

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДИДАКТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлено актуальні питання підготовки майбутніх учителів початкової освіти в умовах соціально-економічних змін, інтенсивного розвитку сучасних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, порушено проблему необхідності вдосконалення моделі підготовки фахівців. Доведено, що прогресивним, дієвим інструментом реалізації завдань сучасної початкової освіти є створене майбутнім учителем інформаційно-комунікаційне середовище. Виокремлено компоненти педагогічної системи формування готовності до його проектування.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційне середовище, учитель початкової освіти, педагогічна система, веб-сервіси.

Серед пріоритетних шляхів розвитку освіти України є формування високого рівня інформаційної культури кожного члена суспільства, держави, створення та впровадження сучасних інформаційних технологій у практику навчально-виховного процесу. Зокрема, в Національній доктрині розвитку освіти у XXI ст. цей процес визначено головною метою системи освіти України [1].

Згідно з визначеннями, поняття “інформаційна технологія” (далі – ІТ) [2] розуміємо як важливий компонент ефективної організації праці людей, зайнятих обробленням і зберіганням інформації. Інформаційна технологія, як і будь-яка діяльність, має свою мету, предмет, методи й засоби. Пройшовши свій розвиток від ручної, механічної, електричної до електронної і комп’ютерної, інформаційна технологія вирішує завдання організації праці, пов’язаної з обробкою, збереженням і передачею інформації. Від початку книгодрукування до винайдення ЕОМ, появи Інтернету та штучного інтелекту інформаційна технологія постійно реагує на соціальні, економічні, культурні виклики людства, справляється з істотним зростанням інформації через удосконалення засобів обчислювальної техніки, зв’язку, методів обробки даних для скорочення термінів її опрацювання з метою якісного формування та використання інформаційного продукту згідно з потребами користувача.

Уперше аналіз і обґрунтування перспектив використання ІТ провів академік В. М. Глушков у праці “Основы безбумажной информатики” [3]. Інформаційні технології – це людино-машинні технології збирання, обробки і передавання інформації [4]. Методами інформаційних технологій є методи опрацювання даних, засобами – математичні, технічні, програмні, інформаційні та інші засоби, використання яких визначено сферою застосування інформаційної технології.

Початком відліку запровадження використання інформаційних технологій у школі є урядова постанова “Про заходи щодо забезпечення

комп'ютерної грамотності учнів середніх навчальних закладів і широкого впровадження електронно-обчислювальної техніки в навчальний процес”, прийнята 1985 р. Робоча група, під керівництвом акад. А. П. Єршова, у 1988 р. винесла на обговорення Концепцію інформатизації освіти [5] з аналізом стану інформатизації освіти та перспективами й напрямками розвитку цього процесу. У документі подано визначення понять “інформатизація суспільства”, “інформатизація освіти” та введено новий термін “нові інформаційні технології” (далі – НІТ). Головною метою було створення нової моделі загальноосвітньої підготовки майбутнього члена інформаційного суспільства, для якого активне володіння науковою картиною світу й гнучка зміна своїх функцій у праці стане очевидною життєвою необхідністю. У 1990 р. групою авторів (В. В. Рубцов, І. В. Роберт, О. Ю. Уваров, В. О. Хорошилов, Ю. М. Цевенков та ін.) запропоновано уточнена Концепцію інформатизації освіти. В основу було покладено поняття “інформаційної технології навчання”. Суттєвий вплив на характер комп'ютеризації освіти мала книга Б. Хантера “Мої учні працюють на комп'ютерах”, у якій автор описує досвід впровадження комп'ютерів у навчальний процес школи й визначає вигоди до комп'ютерної грамотності учнів [6].

За тридцять років становлення й розвитку шкільного курсу інформатики доводиться констатувати зниження віку суб'єктів вивчення предмету інформатики. Введення пропедевтичного курсу інформатики в ланку загальної початкової освіти, що має на меті формування у молодших школярів практичних навичок роботи з сучасними інформаційно-комунікативними технологіями (далі – ІКТ) у розв'язанні навчальних, життєвих завдань, презентація освітньої лінії “Комп'ютерна грамота” у варіативній частині базового компоненту дошкільної освіти є підтвердженням тому. Не втратила своєї актуальності проблема готовності вчителя до професійної діяльності, а в силу соціально-економічних змін, інтенсивного розвитку сучасних освітніх та інформаційно-комунікаційних технологій, зміни освітніх підходів набула ще більшого розвитку.

Актуальні питання використання ІКТ у професійній освіті порушено у працях В. Ю. Бикова, М. І. Жалдака, Ю. О. Жука, О. І. Іваницького, М. Ю. Кадемії, В. І. Клочко, Н. В. Морзе, О. В. Співаковського та ін.; проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів висвітлено у працях Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, В. В. Химинець, Л. В. Хомич, І. М. Шапошнікової; особливості підготовки майбутніх учителів з початкової освіти до використання ІКТ досліджують В. М. Андрієвська, А. М. Коломієць, В. В. Коткова, М. М. Левшин, Л. Є. Петухова, О. І. Шиман та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо проблем підготовки майбутніх учителів з початкової освіти, їх готовності до використання ІКТ, розвідки в цьому напрямі дають підстави стверджувати необхідність пошуку нових моделей формування готовності до діяльності майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу.

Метою статті є висвітлення організаційно-педагогічних аспектів підготовки майбутніх учителів з початкової освіти в умовах організованого інформаційно-освітнього середовища вищого педагогічного навчального закладу.

Розробка системи стандартних протоколів взаємодії інформаційних систем спричинила стрімкий розвиток мережних інформаційно-комунікаційних технологій, які визначають тенденцію зменшення часових і просторових меж інформаційних процесів, відкривають для системи освіти нові можливості. Доступність різноманітних сервісів глобальної мережі Інтернет, їх адаптивність, візуалізація, інтерактивність, з одного боку, та потреба в організації ефективного освітнього середовища – з іншого, – визначають необхідність створення інтегрованих інформаційно-комунікаційних середовищ. Інтернет як складна інформаційна система сьогодні конвергує в собі різні комунікаційні канали, технології, сервіси, кількість яких зростає, збагачується новими формами інформаційного обміну. У зв'язку з цим набуває розвитку концепція інформаційного освітнього середовища, що відображено в реалізації освітнього процесу комплексом сучасних інформаційних технологій, які розглядають як місце поширення колективних знань, можливості окреслення індивідуальної траєкторії навчання тощо.

Інтелектуалізація, соціалізація молодших школярів у контексті використання ІКТ, на думку І. В. Соколової, повинна здійснюватися в єдності процесів впровадження курсів інформатики й залучення ІКТ у вивченні інших предметів початкової школи. Інтегративний зміст навчання, встановлення сутнісних зв'язків між змістом навчальних предметів засобами ІКТ, на нашу думку, дасть змогу виховувати компетентну особистість, що вмє діяти адекватно ситуації, брати на себе відповідальність, критично мислити. Прогресивним, дієвим інструментом реалізації завдань сучасної початкової освіти постає створене учителем інформаційно-комунікаційне середовище. Сформована готовність проектувати інформаційно-комунікаційне середовище допоможе майбутньому учителю початкової школи реалізувати сучасні освітні тенденції, бути діяльним, орієнтованим на особистість кожного учня, долати проблеми інформаційної трансляції, формувати ключові компетентності школярів. Ця готовність дасть змогу ефективніше впроваджувати основні досягнення початкової школи, а саме:

- гуманізацію освіти та її особистісно-розвивальний характер;
- запровадження компетентнісного підходу у визначенні навчальних досягнень;
- варіативність ефективних підходів для досягнення кінцевого результату;
- спрямованість діяльності вчителя на організацію моніторингового дослідження якості навчальних досягнень учнів у початковій школі тощо.

Ідея розвитку комп'ютерних навчальних середовищ належить Сеймуру Пейперту, який зазначив, що поряд зі змінами змісту шкільної освіти ще більших змін зазнають освітні технології. Те, що діти вчаться знаходити власні шляхи для отримання знань, дивовижно й невідворотно. Але це

формує виклик для батьків і для наміченого процесу розвитку школи. Школа минулого забезпечувала оволодіння знаннями. У майбутньому навчання й виховання повинні бути спрямовані на розвиток здатності критично й розумно використовувати набуті знання. Сьогодні нові інформаційні технології в освіті набувають ще більшого розвитку. Використання гаджетів і телекомунікацій стало основою соціально-інформаційного спілкування людей. Наявність дружнього інтерфейсу програмних засобів, уніфікація стандартних елементів керування, інтерактивна довідка, широкі можливості засобів мультимедіа, що гармонійно інтегрують різні види інформації, та інші фактори роблять можливим оволодіння сучасними інформаційними технологіями наймолодшими суб'єктами освітнього процесу. Можливість спілкування з однолітками, онлайн-ігри, доступ до мультимедійної інформації, завантаження контенту, віртуальна реальність не залишаються поза їхньою увагою. Діти й підлітки є найактивнішими користувачами сервісів Інтернету та їхня кількість постійно збільшується через використання технологій бездротового з'єднання, доступ до глобальної мережі з мобільних телефонів, ігрових консолей, планшетів, смартфонів, ноутбуків. Відбуваються зміни в провідній діяльності – ігровій, яка набуває нових якостей, змінюються герої, захоплення, ставлення до них. Діти діляться з друзями в мережі своїми успіхами в проходженні того чи іншого завдання, соромляться невдач і емоційно переживають визнання вчителя, однолітків, батьків.

Враховуючи особливості психічних процесів дітей, керуючи різними цифровими навчальними ресурсами, учитель отримує засоби для забезпечення високої мотивації до навчання, створення ситуації успіху для кожного учня, переживання радощів пізнання, перетворення навчання на цікавий, захоплюючий процес. На будь-якому уроці можна організувати дослідницьку роботу, раціонально розподілити час, скерувати індивідуальну діяльність учнів на пошук, аналіз, відбір необхідної інформації для подальшого практичного використання, оцінку надійності різних інформаційних джерел. За результатами знайденої інформації діти можуть інтерпретувати матеріал, створювати власні інформаційні продукти, такі як: презентації, відеоролики, анімації, зображення, ігри, моделі тощо. Далі ділитися ними в мережі, обговорювати, сперечатися, дискутувати, відстоювати свою позицію. Використання засобів ІКТ дає змогу уникнути непотрібного заучування, перевантаження пам'яті дітей різними фактами, натомість, розширює можливості для розвитку навичок критичного мислення, пошуку шляхів вирішення конкретної проблеми. Як зазначив Дж. Дьюї: "Тільки борючись з конкретною проблемою, відшукуючи власний вихід з ситуації, учень дійсно думає" [6, с. 16]. Широкий спектр дидактичних можливостей сучасних ІКТ, поширення серед дітей молодшого шкільного віку, з одного боку, та динамізм ІКТ, стан їх використання у практиці початкової школи – з іншого – зумовлюють необхідність створення організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Одним із завдань інформатизації освіти України є створення та впровадження в практику інтегрованого інформаційно-комунікаційного середовища на основі засобів масової комунікації та комп'ютерних мереж. Сучасний навчальний заклад потребує впровадження нових підходів до навчання, що забезпечують поряд з його фундаментальністю й дотриманням вимог державних освітніх стандартів розвиток ключових компетентностей, потребу в самоосвіті впродовж життя. У документах "Освіта: прихований скарб" [7], "Ключові компетентності для навчання упродовж життя" [8] розкрито місія освіти – визначення тих опорних умінь і ключових компетентностей, яких людина має набути в процесі освітньої підготовки. Окреме місце серед ключових компетентностей посідає компетентність у галузі ІКТ, оскільки саме ці технології постають характерною ознакою епохи суспільства сталого розвитку та визначають навички ХХІ ст. Під інформаційно-комунікаційною компетентністю розуміють (О. В. Овчарук, О. М. Спірін) підтверджену здатність особистості автономно, свідомо, відповідально використовувати на практиці ІКТ для реалізації власних потреб і розв'язання суспільно важливих, професійних, навчальних завдань у певній предметній галузі чи діяльності. Цей аспект важливий у процесі фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування їх готовності до проектування діяльного інформаційно-комунікаційного середовища в умовах інформаційно-комунікаційного середовища вищого педагогічного навчального закладу. Ми погоджуємося з такими науковцями, як В. Ю. Биков, М. І. Жалдак, Т. І. Коваль, Н. В. Морзе, Л. Є. Петухова, О. І. Іваницький та ін., що на рівень формування ІК-компетентності учнів впливають педагогічні технології їх формування, зокрема форми, засоби, методи, прийоми, що використовує учитель як на уроках, так і в позаурочний час. Саме тому в процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи формування ІК-компетентності для нас є важливою умовою творчого використання здобутих знань, умінь і навичок у різних умовах навчальної чи професійної діяльності. Важливим у процесі вдосконалення педагогічної моделі навчання майбутніх учителів є досвід організації системи освіти розвинутих країн світу. Нова педагогічна модель підготовки фахівців інтегрує у собі самостійність і аналітичне мислення, активне залучення студентів до навчання, дистанційність навчання, можливість прикладного застосування знань у реальних умовах, висвітлення концепцій знань у різних формах, повну комп'ютеризацію усіх навчальних закладів, акцент на вивченні та розумінні, а не лише на запам'ятовуванні, прозорість в оцінюванні, постійне оволодіння викладачами новими прийомами й методиками навчання, курси за вибором, систему стимулювання кращих педагогів, міждисциплінарність у підготовці, критичну самооцінку та ін.

Серед організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх учителів початкової школи у КВНЗ "Запорізький педагогічний коледж" ЗОР особливе місце належить організованому інформаційно-освітньому середовищу ВНЗ. По суті, це – педагогічна система, що об'єднує в собі інфор-

маційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчально-виховним процесом, педагогічні прийоми, методи й технології, спрямовані на формування інтелектуально розвиненої соціально значущої творчої особистості майбутнього учителя початкової школи, який має необхідний рівень професійних знань і компетенцій. У системі інформаційно-освітнього середовища ВНЗ можна виділити такі динамічні компоненти:

- інформаційно-освітні, технічні ресурси ВНЗ (бібліотечний фонд, ресурси лабораторій ІКТ, комп'ютеризованих навчальних класів, технічні засоби навчання, навчально-методичне забезпечення циклових комісій на локальному сервері, мультимедійний депозитарій та ін.);

- платформи, середовища організації самостійної роботи студентів (системи керування навчальним контентом, персональні сторінки циклових комісій, віртуальні спільноти, групи та ін.);

- веб-сайт навчального закладу, веб-сайти циклових комісій (пункти початку навігації ресурсами інформаційно-освітнього середовища ВНЗ);

- розгорнута локальна й бездротова мережа та ін.

Програмно-технічною основою інформаційно-освітнього середовища є технічні засоби й технології організації комунікацій, контенту, віддаленого доступу до даних, спільного їх використання, сервіси Веб 2.0 (збереження закладок, мережеві щоденники, карти знань, геосервіси), технологія ВікіВікі тощо. Вони, у свою чергу, визначають критерії професійної діяльності викладачів, особливості співпраці зі студентами, особливості діяльності майбутніх учителів початкової школи. Кожна компонента інформаційно-освітнього середовища ВНЗ є мікросередовищем, що виконує свою роль у процесі навчально-професійного, особистісного формування майбутнього учителя початкової школи в процесі фахової підготовки. Особливістю діяльності майбутніх учителів початкової школи в умовах інформаційно-комунікаційного середовища ВНЗ є перетворення інформаційно-комунікаційних технологій з предмета вивчення, засобу навчання, коли здобувають знання про принципи організації, вивчають прийоми взаємодії, засвоюють навички роботи з ІКТ, на засіб вирішення будь-яких навчальних або професійних завдань. Цей аспект набуває важливого значення у системі формування готовності майбутнього вчителя початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Так, наприклад, використання можливостей сервісів Google у процесі підготовки вчителів початкової школи підвищує інтерес до дидактичних можливостей ІТ, особливостей їх використання в умовах початкової школи, розширює коло для спілкування, дає змогу обмінюватися статтями, результатами пошуку, весело проводити час. Створений обліковий запис відкриває для студентів доступ до електронної скриньки Gmail, створення груп користувачів для подальшої розсилки повідомлень (наприклад, повідомлення про дописи у блогах, повідомлення учасникам дослідження про нові завдання, розсилка для батьків, відеоповідомлення тощо). Використання віртуального диску drive.google дає змогу створювати дерево каталогів необхідної структури, керувати політикою спільного доступу до певної

її гілки чи рівня. Спільне створення та використання текстових та інших документів дає змогу у зручний час внести зміни, які будуть миттєво відображені для кола користувачів документа.

Акцент на потужних можливостях електронних таблиць “у хмарах” розкриває перед майбутнім учителем початкової школи нове бачення організації системи оцінювання діяльності учнів, моніторингу якості знань і результативності власної діяльності, оперативності відображення інформації для учнів, батьків, адміністрації у вигляді електронних журналів, гістограм, графіків та ін. Електронні форми *drive.google* вимагають окремого розділу для висвітлення особливостей організації та дидактичного потенціалу в практиці учителя початкової школи, викладача. Такий інструмент дає змогу організувати візуальні тематичні форми для проведення опитування, тестування, контрольних робіт і автоматизувати засобами електронних таблиць обробку великих масивів результуючих даних.

Органічно відображаються та працюють як на персональних комп'ютерах, так і на мобільних гаджетах функції *Google+* (відеокімнати, спільноти, кола, фотографії та ін.), *GoogleCalendar* (ведення календаря, складання графіку, планування подій, обмін з колегами, друзями, учнями), Групи (створення списків розсилки та груп обговорення), *GoogleKeep* (створення нагадувань та нотаток). Сторінки в *Google+* дають змогу створювати сторінки, які можна швидко знайти на картах, службі *Google+* чи мобільних пристроях. Додатки організації відеоспілкування типу *Hangouts* (тусовка) є без перебільшення революційними, бо знімають бар'єр візуального контакту будь-де й будь-коли. Обговорення з колегами власних методичних розробок, обмін досвідом, спілкування з батьками, планування відеозустрічей учнів різних регіонів, країн у межах реалізації мережних проєктів, підвищення кваліфікації, самоосвіта, трансляція відеозустрічей на *Google+*, *Youtube* чи власному сайті, розширення вмісту екрану для співрозмовників – це лише деякі особливості використання відео та інших сервісів, з можливостями яких ознайомлюються майбутні учителі початкової школи.

Особливу увагу звертаємо на сервіси, що розглядають як засоби створення осередку інформаційно-комунікаційного середовища. Це служби створення та керування вмістом сайтів. З-поміж вищезазначених сервісів таку функцію виконують *google-сайти* (<https://sites.google.com/site/>) та сервіс створення блогів (www.blogger.com). У першому випадку доменна адреса сайту буде мати такий вигляд: <https://sites.google.com/site/openbookclassic/> (безкоштовна бібліотека класичної літератури), де <https://sites.google.com/site/> – незмінна частина доменної адреси сайту, *openbookclassic* – власне адреса сайту. У другому випадку доменна адреса блогу: <http://zpkforzp.blogspot.com/> (громадсько-педагогічний проєкт “ЗПК – рідному місту”), де *blogspot.com* – незмінна частина доменної адреси сайту, *zpkforzp* – унікальна адреса блогу. Системне використання дидактичного потенціалу ІКТ у навчальній, квазіпрофесійній діяльності майбутніх учителів початкової школи, на нашу думку, є однією з умов формування готовності до проєктування інформаційно-комунікаційного середовища. А це можливо при успішній

співпраці студентів та викладачів в умовах організованого інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу.

Висновки. Згідно з результатами досліджень українських і зарубіжних науковців, власні розвідки в цьому напрямі, організація сучасного освітнього середовища неможлива без використання організаційного, дидактичного потенціалу ІКТ. Цей процес отримав назву “інформатизація освіти” – створення інформаційно-комунікаційного середовища засобами масової комунікації, комп’ютерних мереж, що повинні ґрунтуватися на інформаційно-комунікаційних, інформаційно-освітніх технологіях, принципах інтеграції, гуманізації тощо. Поява технологій пов’язана з розвитком інформаційного суспільства, в якому рушієм соціальної динаміки є не традиційні, матеріальні, а інформаційні ресурси – знання, наука, організаційні чинники, інтелектуальні здібності, ініціатива, творчість людей. У таких умовах, з одного боку, змінюються основні форми й методи діяльності фахівця, що призводить до змін у змісті його професійної підготовки. З іншого – зміни в соціально-економічному й освітньому середовищі разом з вимогами до зміни змісту освіти призводять до зміни форм, засобів і методів підготовки фахівця. Все це вимагає пошуку нових моделей діяльності й розвитку системи професійної підготовки фахівців, зокрема й учителів початкової освіти.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробці та обґрунтуванні структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи до проектування інформаційно-комунікаційного середовища.

Список використаної літератури

1. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті // Сільська школа України. – 2001. – 22 лип. – С. 1–16.
2. Васюк О. В. Порівняльна педагогіка : навч. посіб. / О. В. Васюк. – Київ : ДАКККиМ, 2008. – 291 с.
3. Глушков В.М. Основы безбумажной информатики / В. М. Глушков. – Москва : Наука, 1982. – 362 с.
4. Браткевич В. В. Информатика. Комп’ютерна техніка. Комп’ютерні технології : підруч. для студ. вищих навч. закл. / В. В. Браткевич, М. В. Бутов, І. О. Золотарьова та ін. ; за ред. О. І. Пушкаря. – Київ : Академія, 2003. – С. 10.
5. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. – 1988. – № 6. – С. 3–31.
6. Вукіна Н. В. Критичне мислення: як цьому навчати : наук.-метод. посіб. / Н. В. Вукіна, Н. П. Дементієвська, І. М. Сукенко ; за наук. ред. О. І. Пометун. – Харків, 2007.
7. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах : книга для учителя / Б. Хантер ; пер. с англ. Р. М. Шакирова. – Москва : Просвещение, 1989. – 224 с. : ил.
8. LEARNING: The Treasure Within : Report to UNESCO the International Commission education for the Twentyfirst Century. – Paris : UNESCO Publishing, 1998. – 266 p.
9. Key Competences for Lifelong Learning : A European Reference Framework, Implementation of “Education and Training 2010”, Work programme, Working Group B “Key Competences”. – November 2004. – 22 p.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2015.

Лецюк И. З. Информационно-коммуникационная среда как дидактический инструмент будущих учителей начальной школы

В статье отражены актуальные вопросы подготовки будущих учителей начального образования в условиях социально-экономических изменений, интенсивного раз-

вития современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий, поднята проблема необходимости совершенствования модели подготовки специалистов. Доказано, что прогрессивным, действенным инструментом реализации задач современного начального образования является созданная будущим учителем информационно-коммуникационная среда. Выделены компоненты педагогической системы формирования готовности к её проектированию.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная среда, учитель начального образования, педагогическая система, веб-сервисы.

Letsyk I. Information and Communication Area as a Didactic Tool of the Future Primary School Teacher

The article deals with the up to date questions of the preparation of the primary school teachers in conditions of social and economical changes, intensive development of modern educational, information and communication technologies, the problem of necessity and improvement of the model of specialist preparation is raised.

Availability of different services of the global net, their adaptability, visualization, interactivity from the one side and the necessity of the organization of the effective educational area from the other, the necessity of the creation of integrate information and communication area is defined.

It is proved that progressive effective tool of the realization of the tasks of modern primary education is the creation of the information and communication area by the future teacher.

The organizational and pedagogical conditions of the preparation of the primary school teachers to the projection of the information and communication area in Zaporizhzhia pedagogical college are defined among which the main place belongs to the organized information and educational area of the Higher Educational Institution. The fact is that the pedagogical system that unites informational and educational resources, computer means of education, means of governing of educational and up bringing process, pedagogical techniques, methods and technologies aimed to the formation of the intellectual , developed, social important , creative personality of the future primary school teacher who has the suitable level of professional knowledge and competence.

Key words: information and communication area, the primary school teacher, pedagogical system, web services.

УДК 37.011.3–051.013.43-029:7(045)

А. В. МАКАРЕНКО

ПЕДАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА АРТИСТИЗМ ВИКЛАДАЧА ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

У статті розглянуто аспект педагогічної майстерності з точки зору культури й артистизму викладача. Проаналізовано вплив цих факторів на становлення контакту “викладач-студент” та їх вплив на якість освітнього процесу.

Ключові слова: професійна підготовка, педагогічна майстерність, артистизм викладача, імідж, культура викладача, авторитет, навчальний процес, якість освіти.

Державна національна програма “Освіта. Україна XXI століття” одним із найважливіших напрямів реформування системи освіти визначає підготовку нового покоління педагогів, які б творчо втілювали в реальну практику принципи гуманізації, гуманітаризації, демократизації, індивідуалізації та етнізації навчання. Вирішення цього завдання під силу лише педагогам, котрі мають високий рівень загальної і педагогічної культури.

Проблемою педагогічної культури викладача вищого навчального закладу займалося чимало вчених і педагогів. Найґрунтовнішими є праці І. Беха, О. Бондаревської, С. Вітвицької, С. Гончаренко, В. Гриньова, Е. Клементьєва, Н. Кузьміної, К. Левітан.

Мета статті полягає у визначенні ролі й місця педагогічної культури та артистизму в підготовці викладача вищого навчального закладу, дефініції суті цього поняття, пов’язаних з ним факторів і вплив рівня професійної культури, артистичних вмінь педагога на якість освітнього процесу.

Термін “культура” (від лат. culture – обробка, розвиток, вирощування, розведення) за своїм значенням близький до таких педагогічних категорій, як “освіта”, “виховання”, “розвиток” [8]. На цю закономірність вказує Х. Г. Гадамер у своїй праці “Істина і метод”: “Нині освіта найтіснішим чином пов’язана з поняттям культури й означає в кінцевому підсумку специфічний засіб перетворення природних задатків і цінностей” [7]. У нашому сьогоденні все більшої актуальності набуває теза: “Інтелект відточується інтелектом, характер виховується характером, особистість формується особистістю”.

Український педагог-методист С. У. Гончаренко підкреслює: “Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людини, а також рівень володіння якоюсь галуззю знань або діяльністю”. У цьому розумінні поняття культури близьке до поняття професійної культури, культури діяльності фахівця, що знаходить відбиток у його професійній діяльності, засобах і прийомах вирішення професійних завдань та якості результату [18]. Аналізуючи особливості педагогічної діяльності, С. С. Вітвицька звертає увагу на такий логічний ланцюжок: духовна культура → професійна культура → педагогічна культура [6].

Нові тенденції в освіті, які з’явилися на зламі другого й третього тисячоліть, поява нових парадигм виховання, нової системи соціальних цін-

ностей і цілей освіти, діалог з культурою людини як її творця і суб'єкта, здібного до культурної самоосвіти, стимулюють особливий інтерес до дослідження феномену “педагогічна культура” та її складових.

Педагогічна культура – складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою: наукового світогляду і наукових знань, ерудиції, духовного багатства, особливих особистісних якостей (гуманізму, справедливості, вимогливої доброти, толерантності, тактовності, прагнення до самовдосконалення, артистизму), культури педагогічного мислення, психолого-педагогічної та методичної підготовки, досконалого володіння педагогічною технікою, позитивного педагогічного іміджу, зовнішньої естетичної привабливості [5]. Ці компоненти становлять систему, бо жоден з них не може бути замінений іншим або їх сукупністю. Всі вони перебувають у прямій і зворотній взаємозалежності.

Викладач ВНЗ має досконало володіти педагогічною культурою, адже за висловом А. Дістервега: “як ніхто не може дати іншому того, що не має сам, так не може розвивати, виховувати і навчати той, хто сам не розвинений, не вихований, не освічений” [9]. Так, ще в 1639 р. у Сорбонні у Великій хартії університетів, сформованій з метою їх об'єднання, було проголошено, що вища школа є інститутом відтворення і передачі культури.

Однією з провідних цілей сучасної освіти є формування самовизначення і самореалізація особистості, яка, усвідомлюючи своє призначення в житті, здатна до збереження та збагачення цінного, неминущого в культурі, до реалізації свого творчого потенціалу, “запускає” механізм саморозвитку. Слід, вочевидь, згодитись із думкою С. С. Вітвицької, яка підкреслює: “Виділення педагогічної культури, однієї з найважливіших складових суспільства, зумовлене специфікою педагогічної діяльності викладача, вчителя, спрямованої на формування особистості, здатної у майбутньому відтворювати і збагачувати культуру суспільства” [6]. Прагнення до досягнення цієї мети виводить викладача на розуміння того, що освіта – це не стільки оволодіння учнями системою знань, способами діяльності, скільки розвиток особистісного досвіду учнів як “досвіду внутрішньої сенсопошукової діяльності” на основі знань, емоцій, почуттів. Вирішення цього завдання пов'язане з діяльністю педагога, який, організовуючи процес навчання як “подорож у невідоме”, захоплює в учнів вигадку, фантазію, інтуїцію, вираження почуттів, можливо лише за умови реалізації ідей гуманізації освіти [10].

Вирішення зазначеної проблеми набуває особливої значущості у зв'язку з усе більш значним поширенням у педагогічному середовищі ідей гуманізації та гуманітаризації освіти. Дослідниками О. В. Акуловою [2, с. 55–59], Є. В. Бондаревскою [4], Н. М. Боритко [19], Кузьміною [14], А. П. Тряпціною [2] та іншими виявлена залежність між якістю підготовки випускників та рівнем педагогічної культури викладача. При цьому вчені підкреслюють, що продуктивність викладацької діяльності залежить не тільки від глибини знань з навчальної дисципліни, а й від багатьох ін-

ших складових цієї діяльності, таких як уміння переконати студентів у значущості цих знань для себе особисто й для суспільства, у здатності цікаво й змістовно організувати навчальне заняття, в умінні налагодити контакт зі студентами й запобігти конфлікту й у інших уміннях. Всі ці знання, вміння, навички й ціннісні відносини і становлять основу педагогічної культури [2].

Багато в чому складнощі навчально-виховного процесу пояснюються недостатніми рівнями – педагогічної культури, артистизму й авторитетності викладача ВНЗ. Треба відзначити, що педагогічною культурою певною мірою володіє кожна людина, яка тією чи іншою мірою причетна до освіти й виховання. Це й батьки, й менеджери, й соціальні працівники та тренери. Але в непрофесіоналів в освітній сфері педагогічна культура формується спонтанно. Вона не має стрункої системи й достатньої науково-теоретичної бази, складається, виходячи з емпіричного й випадкового досвіду [10].

Педагогічна культура професіонала закладається в установах педагогічного профілю, а потім цілеспрямовано розвивається й удосконалюється самим викладачем у ході професійної діяльності на основі вивчення нових джерел, теоретичного аналізу власного досвіду, дослідницької та наукової роботи, а також у системі підвищення кваліфікації. Викладач і учень – дві основні фігури в процесі навчання та здобуття знань. Особистості, чий взаємини під час навчального процесу й поза ним безпосередньо та вирішально впливають на результат навчально-виховного процесу, визначають його успіх. Невипадково так важливо створення атмосфери глибокого взаєморозуміння, доброзичливості, поваги, співробітництва, але не треба забувати про те, що успішність педагогічної діяльності залежить від авторитету викладача.

Авторитет – це, насамперед, засіб виховного впливу на учня, що, так би мовити, авансує успіх навчально-виховного процесу. Відбувається так звана іррадіація авторитету. Авторитет викладача – це складний феномен, який якісно характеризує систему відносин до педагога. Ставлення учнів до авторитетного педагога позитивно емоційно забарвлене й насичене. І чим вищий цей авторитет, тим важливіше для вихованців науки, основи яких викладає вчитель, тим справедливіше видаються його вимоги, зауваження, тим вагомішим є кожне його слово. “Для учнів ідея невід’ємна від особистості, – писала Н. К. Крупська [13]. – Те, що говорить улюблений учитель, сприймається зовсім по-іншому, ніж те, що говорить зневажлива або чужа їм людина” [13]. Тільки при правильних взаєминах можна вчити й виховувати. Не лякати, чи лестити, а зрозуміти, підібрати особливий ключ до кожного.

Сутність специфічної особливості та функції педагогічного авторитету зумовлені тим, що десятки й сотні “учнівських” очей, як рентгеном, наскрізь просвічують і виявляють моральний стан особистості педагога. Існує думка, що посада викладача сама по собі забезпечує йому авторитет серед учнів. Але це не так. Думка викладача спочатку визнається вірною та сприймається як виклик до дії, а успіх очікується та передбачається. Тут виявляються особистісні уподобання учнів, які мають емоційне забарвлення.

Особливостями становлення викладацького авторитету у вищій школі є той факт, що студент являє собою вже сформовану особистість зі свої-

ми переконаннями та думками, тому викладач потребує дуже великих старань, аби створити атмосферу взаємодії та взаєморозуміння. Відносини типу “вчитель – учень” переходять на рівень “колега”. У студентів дуже часто зустрічаються завищені вимоги до викладача. Тобто права на помилку не залишається. А ось тут вже на “сцену” виходить викладацький імідж. Стереотипне уявлення про викладача в учнів складається, насамперед, з того, що вони чули чи бачили, не маючи особистісного контакту з ним. Засновуючись на своєму баченні сформованого тими чи іншими факторами й ситуаціями, учні переважно виносять помилковий вирок викладачеві.

Останніми роками іміджу педагогів були присвячені деякі дослідження й публікації А. Л. Аксельрод [1]; Т. А. Іванько [11]; В. Н. Черепанової [23]. В. Н. Черепанова визначає імідж педагога як гармонійну сукупність зовнішніх і внутрішніх, особистісних, індивідуальних і професійних якостей педагога, покликаних продемонструвати його бажання, готовність і здатність до суб’єкт-суб’єктного спілкування з учасниками освітнього процесу [23]. А. Л. Аксельрод визначає професійний імідж викладача як сукупність таких характеристик, які дають йому змогу демонструвати свою професійну якість, позиціонувати себе як професійного педагога, а не просто людину, що займається навчанням [1].

Постає запитання: навіщо педагогу потрібно створювати свій професійний імідж? Відповідаючи, можна вказати на декілька моментів, важливих для педагогічного процесу:

- 1) імідж дає змогу пред’явити учням свою професію, свою справу;
- 2) імідж дає можливість педагогу більш адекватно вибудувувати відносини з учнями завдяки чіткому позначенню викладацької позиції, налаштовує учнів на ділові відносини з педагогом;
- 3) імідж допомагає проявити педагогу професійну своєрідність, його “індивідуальне в професійному”;
- 4) імідж утримує поведінку викладача в межах професійного;
- 5) робота над своїм іміджем служить засобом самопізнання та професійного самовдосконалення [1].

Коли студентів запитати про те, яким вони уявляють собі викладача, з яким хочеться працювати, то, як правило, отримуєш цікаві й неоднозначні відповіді. З 20 респондентів, опитаних нами, приблизно дві третини зупинилися на описі особистісних характеристик бажаного педагога (розкутість, вміння орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, майстерне володіння предметом, товариськість, життєрадісність, прагнення до зростання, природність, енергійність тощо). Трохи менше однієї третини студентів, переважно ті, хто вже мав досвід роботи в школі, аналізували власний стиль спілкування з учнями (“спілкуюся на рівних з учнями”, “учні – це вже дорослі люди”, “прагну до розкутого спілкування”). Отже, про те, яким повинен бути вчитель “мрії”, і психологи, і студенти мають уявлення. На основі їх описів можна скласти структуру іміджу педагога гуманістичного плану, якого все частіше називають зараз педагогом-фасилітатором [14]. Педагог-фасилітатор необхідний студентам насамперед тому, що во-

ни потребують неформального, незаангажованого спілкування з педагогом, що дає їжу не тільки розуму, а й серцю. Запам'ятовуються, як правило, ті педагоги, які зуміли прийняти студентів такими, які вони є, що мали мужність бути розкутими, відкритими й упевненими в собі. На наш погляд, саме ці якості найбільш значущі в структурі іміджу.

Як зазначає В. Н. Черепанова, бар'єрами в реалізації педагогічного іміджу можуть стати казуальна атрибуція (приписування учнями вчителю якихось рис, виходячи з власного досвіду), стереотипізація, ефекти ореолу, первинності й новизни. Крім того, позитивний вплив іміджу вчителя на учнів істотно ускладнюється або стає неможливим за наявності смислового, морального, мотиваційного, емоційного, естетичного й ригідного бар'єрів [23].

Та саме з чого складається успішність реалізації педагогічної майстерності? Одним з основних, але не останнім за своєю важливістю є володіння педагогічним артистизмом, оскільки, маючи знання, але не вміючи втілити й донести їх до учня під час навчально-виховного процесу, не принесе ніякого успіху та результатів. Під результатом розуміємо набуття учнями професійних компетенцій.

Педагогічна діяльність втілює в собі своєрідну єдність науки й мистецтва, логічного й емоційного. Праця педагога за багатьма параметрами наближена до праці актора й режисера [16]. Артистичний учитель своєю особистістю наповнює зміст навчально-виховного процесу та його організацію. Це самобутній педагог зі своїм світом, тонким та інтенсивним внутрішнім життям, що стає чарівним у стані натхненної передачі знань, діючий заразливо, захоплююче. Цей учитель вміє знайти єдино вірне, точне педагогічне рішення, благотворно впливає на вихованця.

У педагогічному артистизмі можна виділити два основні компоненти: зовнішній, атрибутивний (самопрезентація) і внутрішній (акцентуація, смислові установки, образне мислення). Чи можливо розробити єдину, чітку систему складових педагогічного артистизму? Очевидно, що така розроблена система була б розрахована на будь-які абстрактні умови, на ідеального викладача. Але необхідність визначити основні елементи артистизму вчителя не підлягає сумніву. Ми спробували виявити сукупність здібностей, складових педагогічного артистизму, і їх прояв у педагогічній діяльності, ґрунтуючись на такому: вивчення наукової та художньої літератури, що зачіпає проблему педагогічного артистизму; спостереження за практичною діяльністю артистичних вчителів; вичленення параметрів і характеристик, спільних для театральної та педагогічної діяльності. На нашу думку, стійке ядро (зміст) педагогічного артистизму становлять:

1. Здатність до особистісного самовираження, до "трансляції" внутрішнього багатства своєї особистості, своїх думок, почуттів і настроїв; експресивні здібності, що дають змогу вчителю знайти найкращу емоційно-виразну форму викладу; "заразливість"; особиста чарівність; відкритість, розкутість у вираженні своїх почуттів, свобода і природність поведінки в публічній обстановці.

2. Уміння гнучко перебудовуватися відповідно до ситуації, оперативність, швидкість реакцій, легкість пристосування до нових умов викладання,

обов'язкова реакція на непередбачені зміни в процесі уроку, педагогічний експромт, уміння вдало імпровізувати, відсутність штампів у спілкуванні (стереотипних реакцій, механічного слідування запланованою схемою уроку).

3. Здатність до продуктивної та тривалої діяльності в умовах емоційного стресу, розвинена воля; саморегуляція свого психічного стану, довільний виклик, мобілізація творчого самопочуття, протистояння стресу; вміння створювати потрібну психологічну атмосферу на уроці.

4. Здатність до перевтілення, емпатії, рефлексії, емоційної ідентифікації; забезпечення зовнішньої комунікації, товариськості, вміння зацікавити вивченням свого предмета; “проживання” педагогом дій учня, висока чутливість до зовнішніх факторів і умов діяльності.

Такі викладачі прагнуть знайти до кожного студента індивідуальний підхід. Освітній процес вони організують як співтворчість педагога й учня, як спільне рішення професійних, соціальних, педагогічних завдань у ході рівноправного діалогу. Педагог майстерно використовує потенціал свого предмета, а також особисті професійні та індивідуальні здібності для того, щоб допомогти учням у саморозвитку, самоосвіті та самовихованні [10].

Викладач, що позиціонує себе так – надовго залишає слід у душі свого учня, справляє позитивний вплив не тільки на професійне становлення майбутнього фахівця, а й на його спосіб життя, стиль поведінки, ціннісні орієнтації. Отже, культура викладача вищого навчального закладу являє собою свідому, доцільну діяльність, втілену в навчання, виховання і розвиток студентів. Вона є двобічною – спеціальною та соціально-виховною, важливою передумовою ефективності педагогічної праці та якості засвоєння знань.

Висновки. Таким чином, праця викладача вищого навчального закладу – це висококваліфікована розумово-культурна праця щодо підготовки й виховання кадрів спеціалістів вищої кваліфікації з усіх галузей інтелектуальної еліти суспільства, української інтелігенції. В ній органічно поєднані знання та ерудиція вченого й мистецтво педагога, висока культура та інтелектуальна, моральна зрілість, усвідомлення обов'язку та почуття відповідальності.

Підвищення культури й артистизму викладача вищого навчального закладу виконує такі функції:

- організаторську (керівник, провідник у лабіринті знань, умінь, навичок);
- інформаційну (носієй найновішої інформації);
- трансформаційну (перетворення суспільно значущого змісту знань в акт індивідуального пізнання);
- орієнтовно-регуляторну (структура знань педагога визначає структуру знань студента);
- мобілізуючу (переведення об'єкта виховання у суб'єкт, самовиховання, саморуху, самоутвердження).

Список використаної літератури

1. Аксельрод А. Л. Професійний імідж викладача [Електронний ресурс] / А. Л. Аксельрод. – Режим доступу: <http://www.lib.surgu.ru/docs/konf2/pedagogika.doc>.

2. Акулова О. В. Компетентностная модель современного педагога : учеб. пособ. / О. В. Акулова, Е. С. Заир-Бек, С. А. Писарева, Е. В. Пискунова, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина. – Санкт-Петербург : РГПУ, 2007.
3. Белякова Є. Г. Сміслоорієнтована педагогічна позиція / О. Г. Белякова // Педагогіка. – 2008. – № 2. – С. 49–53.
4. Бондаревская Е. В. Качество образования как условие его опережающего развития и конкурентоспособности / Е. В. Бондаревская // Известия ЮО РАО. – 2006. – Вып. VII. – С. 50–62.
5. Введение в педагогическую культуру : учеб. пособ. / под ред. Е. В. Бондаревской. – Ростов-на-Дону : РГПУ, 1995. – 172 с.
6. Вітвіцька С. С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. для студ. магістр. / С. С. Вітвіцька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2003.
7. Гадамер Г. Истина и метод / Г. Гадамер ; пер. с нем. ; общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. – Москва : Прогресс, 1988. – 704 с.
8. Гончаренко С. У. Український тлумачний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1987.
9. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Учпедгиз, 1956. – 374 с.
10. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії / І. А. Зязюн, В. Н. Сагач. – Київ, 2002.
11. Иванько Т. А. Берегите голос: советы преподавателям / Т. А. Иванько. – Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого, 1999. – 30 с.
12. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – Москва ; Ростов-на-Дону : МарТ, 2005. – 448 с.
13. Крупская Н. К. Избранные педагогические произведения / Н. К. Крупская. – Москва : Учпедгиз, 1957. – 715 с.
14. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – Москва, 1990. – 119 с.
15. Мітяєва А. М. Зміст багаторівневої вищої освіти в умовах реалізації компетентнісної моделі / А. М. Мітяєва // Педагогіка. – 2008. – № 8. – С. 57–64.
16. Моделирование педагогических ситуаций: : проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – Москва : Педагогика, 1981. – 120 с.
17. Морева Н. А. Основы педагогического мастерства : учеб. пособ. для вузов / Н. А. Морева. – Москва : Просвещение, 2006. – 320 с.
18. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. О. Г. Мороза. – Київ : НПУ ім. М. Драгоманова, 2001.
19. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. Н. М. Боритко. – Москва : Академия, 2007. – 132 с.
20. Рыданова И. И. Основы педагогики общения / И. И. Риданова. – Минск, 1998.
21. Слостенин В. А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. А. Слостенин. – Москва : Академия, 2007.
22. Стефановская Т. А. Педагогіка: наука и искусство : курс лекций / Т. А. Стефановская. – Москва : Совершенство, 1998. – 368 с.
23. Черепанова В. Н. Курс лекций по имиджелогии : учеб. пособ. / В. Н. Черепанова. – Тюмень : ТюмГНГУ, 2002. – 178 с.
24. Шиянов Е. Н. Педагогіка: общая теория образования : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Е. Н. Шиянов. – Ставрополь : СКСИ, 2007. – 636 с.

Стаття надійшла до редакції 10.02.2015.

Макаренко А. В. Педагогическая культура и артистизм преподавателя как фактор повышения качества образовательного процесса

В статье рассмотрены аспект педагогического мастерства с точки зрения культуры и артистизма преподавателя. Проанализировано влияние этих факторов на становление контакта “преподаватель – студент” и их влияние на качество образовательного процесса.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, педагогическое мастерство, артистизм преподавателя, имидж, культура преподавателя, авторитет, учебный процесс, качество образования.

Makarenko A. Pedagogical Culture and Teachers Artistry as a Improving Factor of the Educational Process Quality

The article describes the aspect of pedagogical skills in terms of culture and artistry of the teacher. Analyzed the impact of these factors on the formation of contact “teacher – student” and their impact on the quality of the educational process.

The purpose of the article is to determine the role and place of pedagogical culture and artistry in the teacher training college, defining the essence of this concept is associated to this definition, the factors discussed ways to improve the professional development of culture and artistic skills of the teacher and the impact of this aspect of the quality of the educational process. Striving to achieve this goal brings the teacher to the realization that education – is not so much to give students a knowledge system, modes of activity, but the development of the personal experience of the students as “inner experience purport – searching activity” on the basis of knowledge, emotions and feelings.

The solution to this problem associated with the activities of the teacher, who, by organizing the process of learning as “a journey into the unknown,” encourages students fiction, imagination, intuition, expression of feelings, possible only if the implementation of the ideas of humanization of education. In this case, the scientists emphasize that the quality of teaching depends not only on the depth of knowledge on a subject matter, but also from many other components of this activity, such as the ability to convince students of the importance of this knowledge for themselves and for society, the ability of interested and meaningful way to organize the training session, the ability to build rapport with students and prevent conflict, and other skills. All this knowledge, skills and attitudes and values are the basis of pedagogical culture.

Key words: pedagogical skill, artistry, teacher’s image, teachers culture and authority, the learning process, the quality of education.

КЕРІВНИЦТВО САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ КОЛЕДЖУ З ВИКОРИСТАННЯМ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НА ЕЛЕКТРОННИХ НОСІЯХ

У статті розкрито сутність, особливості, види та структурні компоненти самостійної роботи студентів. Запропоновано місце й роль самостійної роботи студентів в умовах “трисуб’єктної дидактики”. Обґрунтовано вимоги до навчально-методичного забезпечення організації керівництва самостійною роботою. Визначено умови ефективного педагогічного керівництва самостійною роботою студентів.

Ключові слова: самостійна робота студентів, компоненти самостійної роботи, навчально-методичне забезпечення організації самостійної роботи на електронних носіях, “трисуб’єктна дидактика”.

Закон України “Про вищу освіту” (ст. 50) зазначає, що однією із форм освітнього процесу у вищих навчальних закладах є самостійна робота студентів. Вимоги до підготовки сучасного фахівця – майбутнього вчителя та вихователя неупинно зростають, кількість інформації, яку потрібно засвоїти, збільшується, а терміни навчання залишаються попередніми. Навіть державні стандарти, їх інваріантна складова потребують розумного співвідношення як аудиторних годин, так і годин самостійної роботи студентів. Від третини до двох третин навчального часу студента можна відводити на самостійну роботу.

Крім того, становлення фахівця, його професійне зростання не завершується закінченням навчання у виші. Саме тому формування потреби й умінь організації самостійного пізнання є одним із важливих завдань як школи, так і ВНЗ.

Ефективність організації педагогічного процесу більшою мірою залежить від індивідуалізації процесу навчання, а самостійна робота забезпечує індивідуальний темп навчання, дозований об’єм і якість інформації, систему роботи із формування компетентностей.

Забезпечення суб’єктної позиції студента, співпраця в навчальному процесі визначаються також пропедевтичною (доаудиторною) самостійною роботою студентів.

Проте, як свідчить практика, у вишах приділено недостатньо уваги системному використанню самостійної роботи як засобу формування умінь і навичок, оволодіння якими сприяє розвитку пізнавальної спрямованості особистості, її інтелектуального потенціалу. Не вирішеним до кінця залишається й питання ефективного керівництва самостійною роботою студентів.

Комп’ютеризація всього життя, навчального процесу загалом висуває проблему використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі.

Метою статті є спроба висвітлити особливості керівництва самостійною роботою студентів із використанням навчально-методичного забезпечення на електронних носіях, умови її ефективності.

Проблеми організації самостійної роботи студентів, її види й форми, дидактичні принципи, функції у загальній системі підготовки фахівців розглядали дослідники А. М. Алексюк, С. І. Архангельський, В. П. Беспалько, В. К. Буряк, О. Г. Мороз, В. І. Підкасистий, М. М. Солдатенко. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів досліджували Е. В. Гапон, В. О. Кобзарьов, Л. В. Клименко, О. В. Рогова, контроль за самостійною роботою студентів – В. М. Єфімов, Н. П. Краєвська, Л. М. Русакова, Н. В. Черкезова; керівництво самостійною діяльністю студентів – Н. П. Грекова, Л. І. Заякіна, Т. В. Степура, Д. Д. Тетеріна; проблеми організації самостійної роботи студентів як засобу активізації їх самостійної діяльності – М. О. Князян, Г. С. Коваль, О. Я. Савченко; розгортання самостійної роботи в умовах особистісно орієнтованого, модульного навчання – В. М. Грубінко, В. В. Луценко.

“Український педагогічний словник” за редакцією С. У. Гончаренка трактує самостійну навчальну роботу учнів як різноманітні види індивідуальної і колективної навчальної діяльності, яка здійснюється ними на навчальних заняттях або дома за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі [1, с. 297]. За С. У. Гончаренком можна виділити такі види самостійної роботи студентів: за змістом – робота з підручником, посібниками, дидактичним матеріалом, комп’ютером, розв’язування задач, виконання вправ, написання рефератів і творів, самостійні спостереження, лабораторні роботи, дослідницька діяльність, конструювання, моделювання; за дидактичною метою самостійну роботу можна класифікувати на підготовчу, спрямовану на засвоєння знань, тренувальну, узагальнювальну. За кількістю учасників можна виділити фронтальну, групову та індивідуальну самостійну роботу. Погоджуючись із такими підходами до класифікації, виділяємо самостійну роботу за місцем її виконання та роль у навчальному процесі – доаудиторну, аудиторну й післяаудиторну, а також за рівнем новизни – репродуктивного та творчого характеру.

Деякі дослідники вважають самостійною тільки активну творчу роботу студента, в основі якої лежать його самостійність, потреба й уміння самостійно мислити, здатність орієнтуватись у новій ситуації, самому бачити питання, завдання і знаходити підхід до її вирішення.

Таке розуміння наближує самостійну роботу до творчої, звужує це поняття. Як ми зазначали вище, творчу самостійну роботу студента розглядаємо як один із видів самостійної роботи. Не варто відносити до самостійної роботи й виконавську діяльність студента, що охоплює не лише домашню самопідготовку з розширення і закріплення знань, а й усю сукупність його занять, у тому числі вміння слухати лекцію, писати конспект тощо.

Пізнавальна активність становить основу самостійної діяльності, але, з іншого боку, вона може формуватися під час її виконання, що здійснюється завдяки і змісту самостійної роботи, і характеру процесу діяльності, і управління нею викладачем.

Трактування самостійної роботи як навчально-пізнавальної діяльності студентів дає підстави для вичленення її компонентів: цільовий, мотива-

ційний, змістовий, операційний, результативний і рефлексивний. Охарактеризуємо зазначені компоненти самостійної роботи студентів.

Цільовий компонент передбачає усвідомлення значущості самостійної роботи студентом, її ролі й місця у власному професійному зростанні, розуміння змісту завдань і способів їх виконання. Важливо трансформувати мету навчально-пізнавальної діяльності із зовнішньої, яка пропонується викладачем, у внутрішню, яка приймається студентом, перетворюючи його в суб'єкта навчання, пізнання.

У психолого-педагогічній літературі мотив розглядається як поштовх, спонукання до дій, вчинків людини, що спрямовані на задоволення потреб. Мотив є наміром, що визначився, бажанням щось зробити й разом з метою становить основний регулятор поведінки, включений у вищий рівень психологічної системи діяльності. Ми виходимо з того, що навчальна діяльність, як і будь-яка діяльність людини, завжди полімотивована, тобто спонукається одночасно низкою мотивів, які пов'язані між собою та утворюють певну ієрархію. Для того, щоб студент був мотивованим для організації самостійної роботи, викладачу слід максимально індивідуалізувати педагогічну взаємодію, пов'язувати зміст і особливості виконання самостійної роботи із професійним становленням, створювати ситуацію успіху через зрозумілі механізми й види роботи для студента. Свідомий характер прийняття зобов'язань студентом потребує полімотивованості: зовнішні й внутрішні мотиви, соціальні й особистісні, професійні тощо.

Змістовий компонент містить наукові знання, які студенти засвоюють у процесі самостійної роботи, а також систему вмінь і навичок, що необхідні фахівцям для їхньої подальшої професійної діяльності. Засвоєння системи наукових знань у вигляді інформації, понять, правил, законів, закономірностей передбачає у майбутньому їх застосування для вирішення практичних завдань організації педагогічного процесу. Ефективність засвоєння знань більшою мірою залежить від їх особистісної значущості для студента. При підготовці матеріалу для самостійної роботи викладачам важливо забезпечити оптимальне поєднання знань теоретичного й практико-орієнтованого характеру, виділити головні положення та матеріал інформаційного характеру. Включення до тексту лекцій досвіду роботи вчителів-практиків, сучасних підходів до організації педагогічного процесу, характеристики новітніх методів і технологій сприяє привабливості й значущості навчального матеріалу для студента.

Операційний компонент організації самостійної роботи студентів містить систему вмінь і навичок, що забезпечать ефективність організації самостійної роботи, систематичного оволодіння знаннями: організаційні й пізнавальні. Організаційні уміння передбачають самостійне визначення мети самостійної роботи, її планування, організацію, побудову режиму роботи, добір оптимальних методів і засобів діяльності. Пізнавальні уміння студентів передбачають здатність сприймати й аналізувати навчальний матеріал, логічно структурувати його, встановлювати зв'язки нового з уже

засвоєним, робити висновки, узагальнення. Викладачу слід продумати діалогічність взаємодії зі студентом, передбачити поради, вказівки, алгоритм засвоєння пропонованої інформації. Наведемо приклади завдань, передбачених для керівництва самостійною пізнавальною діяльністю студентів: уважно ознайомтесь зі змістом лекції; виділіть незрозумілі поняття, положення, які потребують додаткового пояснення, розгляду на консультації; охарактеризуйте, поясніть, порівняйте підходи різних авторів, розкрийте специфіку, обґрунтуйте роль і значення, запропонуйте власний варіант, складіть узагальнювальну таблицю, наведіть приклади, узагальніть тощо. Таким чином, забезпечення дистанційної взаємодії зі студентом завдяки порадам-рекомендаціям щодо керівництва самостійною роботою студента сприятиме як успішному засвоєнню навчального матеріалу, так і формуванню й удосконаленню умінь самостійно здобувати знання – операційного компонента самостійної роботи студента.

Результативний компонент самостійної роботи студентів своїм змістом передбачає зміни, приріст майбутнього вчителя чи вихователя, а саме формування системи цінностей, гуманної позиції щодо організації педагогічної взаємодії, сформоване бажання і потребу в побудові гуманного педагогічного процесу, знання теоретичних засад організації навчання та виховання, керівництва дитячим колективом, професійним самовдосконаленням, діагностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні, контрольні-оцінювальні уміння та навички.

Рефлексивний компонент покликаний забезпечити реальне оцінювання власних досягнень, можливостей, планування, прогнозування та корекцію власної діяльності.

Отже, самостійна робота студентів – це комплекс взаємопов'язаних компонентів: цільового, мотиваційного, змістового, операційного, результативного, рефлексивного, сформованість яких забезпечує її результативність.

Організація самостійної роботи студента повинна враховувати реальні зміни в суспільстві, побудові педагогічного процесу зокрема:

- 1) викладач втратив монополію на знання;
- 2) студенти отримали необмежений доступ до інформаційних ресурсів;
- 3) феномен “червоного зсуву” в розширенні інформаційно-комунікативного простору;
- 4) наявність якісних і різних ІКТ-компетенцій у молодого і старшого поколінь [2, с. 307].

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій дає змогу стверджувати, що інтенсивність і некерованість змін у сучасному середовищі вимагають розглядати його як активний суб'єкт освітнього процесу. Це дало можливість висунути ідею щодо необхідності введення в теорію і практику навчання поняття “трисуб'єктна дидактика” [2, с. 309].

Сучасний навчально-виховний процес визначається наявністю трисуб'єктних відносин між студентом, викладачем та інформаційно-комунікаційним середовищем. Під інформаційно-комунікаційним середовищем розуміється сукупність знанневих, технологічних і ментальних сутностей,

які в синхронній інтеграції забезпечують якісне оволодіння системою відповідних знань [2, с. 310].

Середовище слід розглядати як самостійний елемент, тому варто визначити його активні складові, що найбільш проявляються в навчальному процесі:

- постійно й агресивно збільшує мотивацію підростаючого покоління до споживання контенту, що циркулює в ньому;
- надає доступ до ресурсів у будь-який зручний для людини час;
- володіє зручним, гнучким, дружним інтелектуальним сервісом, що допомагає людині знайти необхідні інформаційні ресурси, дані або знання;
- неемоційне, воно працює відповідно до запитів людини стільки, скільки їй необхідно;
- наповнюється інформацією, даними, знаннями з величезною швидкістю, що постійно зростає;
- дає змогу організувати практично безкоштовні, зручні в часі контакти між будь-якою кількістю людей, забезпечити зручний і гнучкий обмін інформацією між ними;
- крок за кроком стандартизує, а потім інтегрує в собі функціональність усіх попередніх традиційних засобів отримання, збереження, обробки й подання необхідної інформації, даних і знань;
- зростає кількість рутинних операцій, що бере на себе середовище і які пов'язані з операційною діяльністю людини;
- підвищується рівень контролю над даними й операційною діяльністю людства, який одержує середовище [3, с. 350].

Отже, вищезазначене потребує перегляду ролі й місця викладача у новій дидактичній моделі, зміни позиції викладача та студента в педагогічній взаємодії, створення нового якісного продукту для самостійної роботи студента, передбачення механізмів контролю, зворотного зв'язку.

Зауважимо, що акцент будемо робити на доаудиторну самостійну роботу студентів поряд з аудиторною на навчальному занятті, післяаудиторною, що має змістом підготовку до семінарських занять, виконання практичних, лабораторних робіт, оскільки, на нашу думку, саме доаудиторна робота студента є важливим важелем підвищення ефективності підготовки фахівців.

Таким чином, зміна дидактичної моделі освіти передбачає зміну позиції викладача: від джерела знань, безпосереднього керівництва їх засвоєнням студентами на навчальних заняттях, до ролі консультанта, керівника самостійної роботи студента, супроводу його за індивідуальною освітньою траєкторією. Важливо, насамперед, відібрати доцільний об'єм навчального матеріалу із різних джерел, скомпонувати його відповідно до мети, завдань, плану певної теми; продумати алгоритм, поради, завдання для організації самостійної роботи студента; розмістити матеріал для організації дистанційної роботи в інформаційному середовищі, продумати й розробити механізми зворотного зв'язку. Доречним є розроблення різнорівневих завдань, завдань репродуктивного та творчого характеру відповідно до особливостей і можливостей студентів.

Зміщення акценту на доаудиторну самостійну роботу дає змогу налагодити суб'єкт-суб'єктну взаємодію на навчальних заняттях: пасивне

сприймання змісту лекції змінюється на його обговорення, постановку проблемних питань і пошуку відповідей на них, діалогічну взаємодію у парах, групах, групі загалом при консультативній ролі викладача. Передбачення системи запитань, завдань, алгоритмів, порад для керівництва самостійною роботою студента сприяє мотивації навчання, реалізації діяльничого підходу, індивідуальному темпу навчання студентів. Активна позиція студента при такому підході, можливість отримання відповіді на запитання дає змогу свідомо засвоювати знання, максимально наблизити теоретичний матеріал до майбутньої практичної діяльності.

Важливо забезпечити комплекс навчально-методичного забезпечення для організації самостійної роботи студентів, розмістити його в доступному для студента інформаційному середовищі. Це навчальна й робоча програма із навчальної дисципліни, що сприятиме орієнтуванню студента у змісті навчального матеріалу, сприятиме складанню ним індивідуального навчального плану. Наступна складова комплексу – лекції із методичними рекомендаціями до організації керівництва самостійною роботою студентів, алгоритми, завдання; інструкції до підготовки семінарських занять, інструкції до виконання практичних і лабораторних робіт, довідкові допоміжні матеріали, словники, посилання на додаткову літературу чи інші джерела інформації, відеозаписи уроків, занять чи їх фрагментів, питання до заліку, екзамену, зміст тематичних контролів та ін. Такий підхід до створення комплексу навчально-методичного забезпечення сприяє як раціональному добору змісту навчального матеріалу, так і економії часу студента, його раціонального розподілу та планування.

З метою забезпечення зворотного зв'язку, перевірки засвоєння змісту навчального матеріалу, сформованості практичних умінь і навичок передбачити у змісті навчально-методичного забезпечення питання для контролю та самоконтролю у вигляді тестів, запитань, практичних завдань. Звичайно, найбільш ефективною є модель взаємодії, коли викладач дистанційно спілкується зі студентом у процесі його самостійної роботи, надає при потребі консультацію, допомогу, відслідковує особливості роботи студента. Втім, такий підхід потребує спеціальної підготовки викладача для забезпечення дистанційної взаємодії, сформованості у нього інформаційно-комунікаційних компетентностей.

Самостійна робота студентів буде ефективною, на нашу думку, при дотриманні таких вимог:

- визначення ролі й місця самостійної роботи студентів у підготовці майбутніх фахівців, раціональний добір змісту навчального матеріалу та видів діяльності студентів для самостійної роботи;

- гуманістична спрямованість особистості викладача, який розуміє і приймає нову дидактичну модель навчання. Виступаючи в ролі організатора процесу навчання, він повинен бути готовим запропонувати новий характер взаємодії зі студентами, в основі якого позиція демократичної співпраці, допомоги, підтримки, особливої уваги до різних проявів ініціативи [2, с. 71];

- психологічна готовність студентів, стимулювання позитивних мотивів навчання;

- сформованість загальнонавчальних умінь і навичок у студентів.

О. Я. Савченко уміння вчитись характеризує як ключову компетентність:

“...бажання вчитися, потребу до самопізнання, самореалізація своїх можливостей і до оволодіння широким діапазоном усіх складових, які роблять навчальну діяльність професійною” [4, с. 6];

– забезпечення керівництва самостійною роботою, суб’єктної позиції студента. За Л. С. Виготським, наукові знання повноцінно не можна за-своїти, якщо вони передаються у готовому вигляді;

– врахування індивідуальних особливостей студентів при відборі змісту й видів самостійної роботи;

– передбачення завдань проблемного характеру, переважання творчих завдань над репродуктивними;

– системність і послідовність самостійної роботи у загальній моделі підготовки фахівця;

– забезпечення надійного зворотного зв’язку, систематичний контроль і оцінка самостійної роботи студентів;

– вибір доступного інформаційного середовища.

Висновки. Отже, інформатизація освітнього процесу, сучасні вимоги до підготовки фахівців, нові технологічні можливості студентів стимулюють до пошуку новітніх нетрадиційних форм взаємодії викладачів і студентів, у тому числі й організації та керівництва самостійною роботою студентів.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Інноваційний потенціал вищої освіти: монографія / Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, М. М. Марусинець, Л. Є. Петухова ; за заг. ред. Л. В. Коваль. – Донецьк : ЛАНДОН-XXI, 2012. – 503 с.

3. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : Мрія-1, 2005. – 404 с.

4. Савченко О. Я. Шкільна освіта як замовник підготовки майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Рідна школа. – 2007. – № 5. – С. 5–8.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Мельник А. Н. Руководство самостоятельной работой студентов колледжа с использованием УМО на электронных носителях

В статье раскрыты сущность, особенности, виды и структурные компоненты самостоятельной работы студентов. Предложены место и роль самостоятельной работы студентов в условиях “трисубъектной дидактики”. Обоснованы требования к учебно-методическому обеспечению организации руководства самостоятельной работой. Определены условия эффективного педагогического руководства самостоятельной работой студентов.

Ключевые слова: самостоятельная работа студентов, компоненты самостоятельной работы, учебно-методическое обеспечение организации самостоятельной работы на электронных носителях, “трисубъектная дидактика”.

Melnyk A. Guideline of the Individual Work of the College Students with the Usage of EMS on the Electronic Media

The article deals with the role and place of the individual work of the students in the system of the constant education, it's meaning in the individualization of the education process. The subject position of the students provided with the help of the individual work requires pedagogical help and control. It is indicated that the computerization of the educational process requires research of the problem of managing of the students' individual

work with the usage of educational and methodical supply in teaching on the electronic media. The peculiarities of the organization of the individual work of the students in the condition of the “three subject didactics” are revealed. The kinds of the individual work of the students are defined: according to the place and role in the educational process before the lessons, at the lessons and after the lessons, according to the level of novelty –reproductive and creative. Such components of the individual work as aim, motivation, contents, efficiency, productivity, reflection are analyzed.

It is defined that for the successful individual work the teacher should think about the dialogic relationship with the students, think over the advice, instructions, algorithm of the mastery of the selected and created information. It is proved that the managing of the before lessons individual work of the students gives the opportunity to change the teacher’s position in the educational process: from the source of knowledge into the assistant, students’ accompanying in his development of his individual educational way.

The organized pedagogical conditions of effective managing of the students’ individual work are defined.

Key words: *individual work of the students, components of the individual work, educational and methodical supply of the organization of the individual work on the electronic media, “three subject” didactics.*

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

У статті розкрито теоретичні засади дослідження проблеми саморозвитку особистості в умовах професійної підготовки майбутніх економістів. Подано результати аналізу останніх публікацій з проблем саморозвитку студента, в контексті яких висунуто вимоги до інтелектуальної культури, духовних цінностей, рефлексії, практично-професійних умінь майбутніх економістів.

Ключові слова: саморозвиток особистості, професійна підготовка економістів, рефлексія, практично-професійні уміння.

Швидкі зміни в сучасному житті, динамізм розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, процес євроінтеграції нашої країни – все це зумовлює необхідність забезпечення якісно нового рівня професійної підготовки фахівців економічної галузі. У цьому напрямі дослідження проблеми саморозвитку набуває пріоритетів, оскільки тільки та особистість, яка постійно працює над собою, яка спрямована на розширення контекстів своєї професійної діяльності, збагачення власного досвіду, здатна ефективно діяти в умовах когнітивно-цивілізаційних зрушень.

Традиційну життєву орієнтацію на “успіх для себе” необхідно замінити новою – “мій успіх для інших”, а отже, принципово важливими цілями саморозвитку бакалавра економіки є збагачення морально-духовного потенціалу, його вмінь здійснювати позитивний інноваційний вплив на життєдіяльність громадян України, враховуючи при цьому національні інтереси нашої держави.

У ракурсі професійної підготовки майбутнього економіста особливої значущості набуває виявлення теоретичних положень, враховуючи які, слід розробляти концепцію активізації саморозвитку особистості.

Окреслене завдання, як засвідчив аналіз наукових джерел, вивчалось в таких принципово важливих аспектах, як-от:

- методологічний базис професійної підготовки фахівців (С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кушнір, Н. Ничкало, В. Радул);
- система компетентностей особистості фахівця (Н. Бібік, М. Князян, О. Овчарук, О. Савченко);
- наукові засади активізації саморозвитку студентів (О. Біла, В. Давидов, Н. Кічук, А. Маркова, С. Сисоєва, В. Сластьонін).

Поряд з цим, проблемі активізації саморозвитку майбутнього економіста приділено недостатньо уваги. Саме тому *метою статті* є висвітлення результатів аналізу публікацій з проблем саморозвитку студента, в контексті яких висуваються вимоги до інтелектуальної культури, духовних цінностей, рефлексії, практично-професійних умінь майбутніх економістів.

На сучасному розвитку цивілізації, коли людина активно створює інфосферу, поглиблюючи інноваційно-когнітивні зрушення як у соціумі,

так і в індивідуальному бутті кожного, забезпечення континууму саморозвитку є пріоритетним завданням освіти. Як наголошує В. Кремень, це є ситуація постмодерну (характеристиками якої є інноваційне мислення, реконструкція старого індустріального буття, множинність, плюралізм, синергійність соціального розвитку). Науковець підкреслює, що ми переходимо до нової системи координат культури мислення, в контексті якої людина має навчитися осягати більш динамічні зв'язки між інформацією, комунікацією та трансформацією. Професіонал майбутнього, як зазначає В. Кремень, це інтелектуальний працівник, мислячий індивід, наймовірно продуктивний за думкою та скромний за вимогами. Останнім часом зростає роль методологічних знань, творчих умінь, навичок трансформації інформації в інноваційний результат (оригінальні пропозиції, проекти, технології).

Сьогодні посилюються тенденції до культурної єдності, тотожності смислів, інтегративного типу комунікації. Освітній процес має забезпечувати, аби совість, справедливість, гідність у вимірах постмодерного розвитку соціуму не поступилися “на користь спрощеного буття”. Саме пошук перспектив для саморозвитку й дає змогу зберігати “сміслову наповненість буття” особистості у віртуальному середовищі та в масовій культурі, яка збіднена духовно й ціннісними орієнтаціями якої є космополітизм, прагматизм, споживання. З метою розв'язання цих проблем доцільно упроваджувати такі напрями організації професійної підготовки студентів, як самонавчання, взаємне, емпіричне, проблемне навчання з широким використанням різноманітних ресурсів, рефлексією власних дій, їхньою критичною оцінкою. Більше того, студент має навчитися самостійно планувати послідовність оволодіння ключовими компетентностями, здійснювати глибокий аналіз морального значення своїх дій і вчинків. Професійна освіта має забезпечити надійну базу, міцну платформу для навчання впродовж життя.

Цивілізаційні процеси епохи постмодерну актуалізують необхідність дослідження проблеми розвитку й саморозвитку, розуміння й саморозуміння в контексті екзистенціального досвіду особистості. В. Знаков наголошує, що людина, намагаючись зрозуміти інших, осмислює себе крізь проекцію власних можливостей на соціум. Саме тому є важливим збагачувати у студентів внутрішній світ, поліваріативність сприйняття зовнішнього світу, його широку інтерпретацію, включення явищ і подій у ширший смисловий контекст. Науковець підкреслює, що саме крізь призму екзистенціального досвіду особистість має осмислити значущість процедурних знань, які сприяють породженню прагнень і можливостей змінити себе, вийти за власні межі, перевищити здобуті результати. У цьому ракурсі пріоритетною є метаперсональна самоінтерпретація, що передбачає визначення шляхів та засобів саморозвитку не лише в континуумі власного буття, а і як “частинки космосу, людства, життя”. Саморозвиток, на нашу думку, є можливим, якщо студент, визначивши те, що відповідає цінностям його екзистенціального досвіду (духовним надбанням, ідеалам, смисловим орієнтирам), виходить за межі ситуації, вносить ефективну інноваційність у буття інших і розвиток людства.

Окреслені ідеї наявні й у наукових працях О. Сергієнко, котра, аналізуючи значення екзистенціального досвіду як психологічного феномена, наголошувала на ролі його поглибленого аналізу та оцінювання студентом з позиції смислової насиченості й ціннісної значущості. Саморозвиток має місце за умов реалізації в екзистенції людини її свободи волі, свободи самовизначення та самодетермінації.

В окресленому смисловому полі С. Кривцова висловлюється про пріоритетність емоцій у набутті та реалізації ціннісних орієнтирів молоді. Науковець підкреслює, що цінності слід відчувати, пережити; тільки після цього вони стануть надбанням особистості. Сьогодні є доцільним, на думку дослідниці, впроваджувати ціннісну освіту, в центрі уваги якої – повага до свого життя, самоповага, самопізнання, розробка власного життєвого проекту. Особливого значення набувають цінності творення, котрі орієнтують молодь на генерацію чогось такого, завдяки чому світ стане кращим.

З наукової позиції І. Беха, така цінність має стати надметою, вона сприяє творенню духовного, вічного “Я”. Науковець особливого значення в цьому процесі надає рефлексії, яка допомагає осмислити емоційно-духовний потенціал і висунути цілі саморозвитку. І. Бех зазначає, що самосвідомість, самопізнання передбачає як інтроспекцію (самоспостереження, самопоглядання), так і рефлексію (мислення про себе). Остання допомагає усвідомити перспективи саморозвитку.

Першочерговими у рефлексії є емоції, оскільки саме завдяки їм особистість переживає, морально оцінює свій життєвий рух. І. Бех наводить схему вчинку, елементи якого в їхньому взаємозв'язку можуть бути подані за таким ланцюгом: мотив – спосіб діяння – наслідок. Емоційна оцінка мотивів як духовних цінностей та наслідків як власного позитивного впливу на життя й діяльність інших людей активізує процеси саморозвитку особистості, забезпечує перехід на вищий рівень реалізації духовного “Я”. Науковець підкреслює необхідність рефлексії в напрямі виявлення особистістю свого духовного ядра та духовної периферії, встановлення залежностей між ними, що й сприяє саморозвитку. Духовна самозначущість є, на думку І. Беха, стабілізатором внутрішнього світу та засобом корекції поведінки (від негативної, бездуховної, до позитивної, духовної) в умовах нестандартних ситуацій. Особливе значення для організації цілеспрямованого формування компетентності саморозвитку має таке наукове положення: саморозвиток (духовний, розумовий, емоційно-вольовий тощо) може бути ефективним лише за умов, якщо йому передуватиме відповідний розвиток, реалізований вихователем, учителем або викладачем. Рефлексія особистості передбачає її глибоке самопізнання. В. Татенко наголошує на необхідності поставитися до себе як до об'єкта – це й забезпечить ту саму об'єктивність саморозуміння, самоаналізу, самооцінки, до якого прагне особистість.

У філософській, психолого-педагогічній науці неодноразово йшлося про нескінченність розвитку особистості, центральним утворенням якого має бути прагнення творити добро (І. Бех, В. Кремень, Н. Ничкало,

О. Савченко, О. Сухомлинська). Такі високі ідеали дають змогу особистості піднятися над сферою реальної життєдіяльності, спроектувати себе в майбутнє, зробити це майбутнє більш прекрасним. І. Бех наголошує, що людина має відчувати себе власником своєї духовності, а це забезпечує вершинну самовіддачу, служіння людям. Розкриваючи значення рефлексивних процесів, науковець підкреслює нескінченність духовного поступу особистості, котра визначається акмецентрованою функцією рефлексії. Постійне занурення в своє “Я”, його глибоке осягнення, виявлення шляхів його реалізації в соціальному контексті дає змогу забезпечити генезис духовної цінності, суспільно ціннісну життєдіяльність, задоволеність власним життям. Така світожиттєва єдність визначає характер і рух саморозвитку, життя на межі психічних можливостей.

Прагнення саморозвиватися шляхом внесення позитивних змін, самостійно генеруючи їх, характеризують студента як творчу особистість. А вона, на думку В. Моляко, відзначається тим, що реалізує в певних межах свій креативний потенціал.

На ролі формування сучасного стилю мислення, а саме його гнучкості, аналітичності, системності, перспективності й динамізму, наголошує В. Семиченко. На її думку, розвиток і саморозвиток є гарантими високого професіоналізму майбутнього фахівця. Розкриваючи роль саморозвитку в підвищенні ефективності праці, науковець пропонує власний варіант визначення цього поняття: це є прагнення людини збагатити спектр власних індивідуальних якостей у певних видах діяльності, в контексті яких ці якості формуються.

У контексті парадигми формування соціальної зрілості В. Радул підкреслює значущість саморозвитку та самореалізації як структуротвірних компонентів онтогенезу. Вони визначають особистість як носія соціальної еволюції. У своєму саморозвитку особистість має прагнути до зрілості – вершини її вікового психофізіологічного розвитку та соціокультурного становлення. Психолого-педагогічними умовами розвитку й саморозвитку є, на думку науковця, такі як: зміст освіти має будуватися на засадах людинознавства та людиноцентризму; виховання – передбачати створення стратегії стійкого розвитку в нестабільних соціально-економічних умовах сучасності; технології – забезпечувати індивідуальну успішність кожного учня або студента; навчальний заклад – створювати середовище, в якому добре навчатися – це є найбільшим престижем. Науковець звертає увагу на таку передумову забезпечення активного розвитку та саморозвитку, як уміння особистості якнайповніше використовувати можливості середовища з метою реалізації власних талантів, набуття відповідних знань і якостей.

Щодо ролі можливостей у саморозвитку особистості В. Радул зазначає: з одного боку, акмеологічність є показником вершинності в примноженні творчого потенціалу, можливостей особистості, з іншого – з досягненням акме індивідуальні вміння та можливості не лише вдосконалюються, вони стають невичерпними, що відкриває шлях до ще більшого самороз-

виту. Дослідник розкриває взаємозв'язок феноменів “саморозвиток” та “самоздійснення”. В. Радул привертає увагу до того факту, що самоздійснення є творчістю й формою екзистенціального розкриття людини. Поряд з цим провідним чинником досягнення акме в результаті самоздійснення є саморозвиток. Коли саморозвиток перетворюється на зміст життєдіяльності, тоді він стає основою особистості. Для нашого дослідження має значення наукове положення, відповідно до якого є необхідним створювати такий навчальний контекст, котрий дає змогу студентам перетворювати себе, долати бар'єри, переосмислювати пріоритети, цілі, потреби, розробляти унікальні траєкторії акмеолотворення.

Механізмом ефективного саморозвитку є саморегуляція, що розглядається в наукових працях (О. Конопкін, В. Моросанова) як інструмент ініціації, підтримки та контролю за активністю, котра спрямована на висування й досягнення певних цілей. Саморегуляція передбачає формування системи умов досягнення мети, програми дій студента, критеріїв успішності; вона дає змогу мобілізувати ресурси й можливості особистості майбутнього фахівця. Індивідуальна ж диференціація саморегуляції зумовлена особливостями планування, використання наявних умов, корекції своїх дій щодо реалізації людиною мети.

В наукових публікаціях наголошено на моральних постулатах, котрі лежать в основі саморозвитку особистості майбутнього професіонала: це совість, чесність, порядність. Так, Л. Волинська відзначає необхідність формування моральної еліти суспільства, пріоритетом якої є формування моральної культури, критичне осмислення соціальних установ на “успіх” без огляду на духовне підґрунтя цього феномена, заохочення розвитку та саморозвитку особистості, а не орієнтація на швидкий ринково відповідний результат. Науковець підкреслює, що смислотвірна діяльність ґрунтується на прагненні людини до досконалості, бажанні відповідати законам світобудови, саме тому саморозвиток передбачає потребу в реалізації сенсу життя. Піднесення людини, пробудження її внутрішнього “Я”, виховання самовідповідальності є пріоритетами саморозвитку в сьогоденні.

У цьому напрямі неабияке значення, як наголошує В. Андрущенко, має висвітлення “педагогічної матриці” української освіти, основу якої становлять працелюбство, повага до родини, матері, землі, прагнення до пізнання. В основі саморозвитку, як зазначає науковець, мають перебувати ідеї кордоцентричної філософії Г. Сковороди, державницького патріотизму М. Грушевського, людинолюбства В. Сухомлинського. Саме ці ідеї визначили національну педагогіку як педагогіку серця, метою якої є “виховання духовності, порядності, людяності”.

В. Андрущенко, І. Бех визначають пріоритет виховання совісті як голосу моральної свідомості, що здійснює самоконтроль, самооцінку своїх дій і вчинків відповідно до прийнятих у соціумі. Совість, за словами В. Андрущенко, відображає “переплавлені у внутрішні переконання норми моральності”. З позиції І. Беха, совість дає змогу запобігти відхиленню від

духовно-моральних приписів. Цю ж функцію виконує й академічна чесність, котра базується на порядності, правдивості, відкритості, високому почутті власної гідності. Як зазначає В. Андрущенко, академічна чесність у процесі професійної підготовки має виявлятися як з боку викладачів, так і з боку студентів. Є доцільним у цьому контексті зміцнювати суб'єкт-суб'єктні відносини між студентами та викладачами.

Принципово важливою в забезпеченні саморозвитку майбутніх фахівців є актуалізація інтелекту. Цей напрям оптимізації професійної підготовки кадрів В. Андрущенко називає "стратегічним ресурсом розвитку цивілізації". Саморозвиток може бути ефективним, якщо буде мати місце, за словами науковця, занурення у спроектоване освітнє, наукове, культурне середовище, з широким використанням інформаційних технологій, ресурсів самостійної роботи, науково-дослідної діяльності, колективної проектної творчості. Це й дасть змогу сформувати особистість високоосвіченого гармонійно розвиненого фахівця-інтелігента.

Технологічні аспекти саморозвитку майбутнього професіонала досліджує І. Зязюн, який підкреслював, що освітня технологія сьогодні має сприяти розкриттю суб'єктивного досвіду особистості, опанування нею вмінь саморозвитку, втіленню нею моральних ідеалів. Науковець висунув закон педагогічної технології, відповідно до якого і розвиток, і саморозвиток, і продуктивність навчання, і втілення творчого потенціалу суттєво залежать від повноти обсягу, значущості, ціннісного наповнення технології. І. Зязюн звертає увагу на те, що мислення є спрямованим асоціюванням, а фактором, котрий організовує цей процес і перетворює його на мисленнєву діяльність, є мета. Крім цього, важливим для розробки ефективних технологій є забезпечення природно-інформаційного балансу (коли активність того, хто викладає, відповідає активності того, хто навчається), множини завдань, котрі відповідають певній системі вмінь, позитивного зворотного зв'язку.

Окреслені проблеми висвітлено й у наукових працях В. Кузя, який визначив операціональні аспекти педагогічної технології, а саме: акумуляція знань, їх інтеріоризація, проектування мети, організація навчання й виховання особистості. Педагогічна технологія має сприяти оволодінню розумовими діями, вміннями саморозвитку та самовдосконалення. У цьому аспекті важливою є індивідуалізація навчально-виховного процесу. У зв'язку з цим науковець висунув систему вимог до розробки й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій особистості. Серед них принципово важливими є набір освітніх одиниць, навчально-методичний супровід, матеріальна база, перебудова навчального процесу відповідно до тієї чи іншої траєкторії.

Останнім часом не лише впровадження технологій є засобом інноватизації та вдосконалення професійної підготовки фахівців, особливого значення набуває інформація як чинник розвитку людини. В. Луговий наголошує, що освіта здійснює цілеспрямований інформаційний вплив на особистість, який посилюється через інші інформаційно-комунікаційні канали. Отже, сьогодні особистість перебуває у вирії генерації, концентрації,

інтенсифікації інформаційних впливів. Саме тому ефективність саморозвитку буде визначати, чи може майбутній фахівець орієнтуватися в постійно поновлювальних інформаційних потоках, продуктивно їх використовуючи з метою самонавчання, самовиховання, самотворення. Науковець підкреслює, що ефективність використання інформації значною мірою залежить від підготовленості, інформованості, організованості її реципієнта.

Проблема саморозвитку майбутнього фахівця тісно пов'язана із завданням формування його життєвої компетентності, що науковці (М. Євтух, О. Кузьміна) визначають як успішність фізичного, психічного, соціального й духовного функціонування людини. Саме духовна складова висуває вимоги до кількісного та якісного саморозвитку особистості. Це дає змогу й реалізувати особистісний підхід у проектуванні індивідуально відповідних стратегій професійного становлення (В. Жигір).

Актуальним в аспекті висвітлення саморозвитку майбутнього фахівця є звернення Н. Ничкало до наукового доробку С. Батишева (та його школи), З. Вятровського, Т. Новацького щодо розкриття необхідності постійного розвитку людиною власних особистісних та професійних якостей. Так, С. Батишев ще в другій половині ХХ ст. закликав проводити спеціальні дослідження процесу праці з метою визначення шляхів усебічного розвитку працівника. Лише забезпечення вмінь ґрунтового й багатовекторного саморозвитку особистості фахівця є передумовою ефективної освіти впродовж життя.

Це є своєчасним в аспекті необхідності підготовки нової генерації фахівців із сформованими солідарністю, толерантністю, демократичним світоглядом, правовою культурою (В. Андрущенко). А для цього має бути сформоване середовище з високими моральними цінностями, прагненнями до пізнання. Як наголошує І. Зязюн, необхідно переконувати того, хто навчається, що подолання труднощів пізнання є найбільшою особистісною перемогою та найвагомішою радістю. У концепції І. Зязюна є можливим виокремити як першочергові для активізації саморозвитку майбутніх фахівців такі постулати: педагогічний вплив особистості викладача на особистість студента, виховання професіоналізму професіоналізмом, забезпечення високої духовно-ціннісної атмосфери спілкування, наукова співтворчість, поцінування індивідуальної ексклюзивності, унікальності, взаємозбагачення на основі естетичного почуття прекрасного тощо. В аспекті поглиблення професіоналізму майбутніх фахівців набуває особливого значення позиція науковця про компетентність як екзистенціальну властивість, що є продуктом саморозвитку особистості в середовищі, створеного майстрами, для якого характерні міждисциплінарність, діалогічність, інтегративність, нелінійність, мобільність.

Висновки. Отже, процес саморозвитку майбутнього економіста слід розглядати в багатьох аспектах. Задля його актуалізації необхідно враховувати вимоги до ціннісно-сміслових, когнітивно-інноваційних, діяльнісно-продуктивних якостей особистості цивілізації постмодерну. Процес саморозвитку повинен сприяти формуванню інтелектуальної культури, духовних цінностей, рефлексії, практично-професійних умінь майбутніх еконо-

містів. Саме це й дає змогу зміцнювати соціально-економічний потенціал держави, розширювати контексти діяльності особистості щодо трансформації, інноватизації, оптимізації її економіки.

Перспективи дослідження полягають у висвітленні напрямів професійного саморозвитку економістів.

Список використаної літератури

1. Адаменко О. Особливості і тенденції розвитку педагогічної науки в Україні у другій половині ХХ століття / О. Адаменко, В. Курило // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 39–43.
2. Андрущенко В. Проблема входження української університетської освіти в європейський освітній простір / В. Андрущенко, І. Гамерська // Рідна школа. – 2012. – № 1–2. – С. 3–8.
3. Бех І. Д. Духовні цінності як надбання особистості / І. Д. Бех // Рідна школа. – 2012. – № 1–2. – С. 9–12.
4. Знаков В. В. Понимание, постижение и экзистенциальный опыт / В. В. Знаков // Вопросы психологии. – 2011. – № 6. – С. 15–24.
5. Зязюн І. Немає педагогіки без педагога... / І. Зязюн // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 19–23.
6. Корнилова Т. В. Толерантность к неопределенности и креативность у преподавателей и студентов / Т. В. Корнилова, С. Д. Смирнов // Вопросы психологии. – 2012. – № 2. – С. 117–126.
7. Кремень В. Інноваційність і освіта / В. Кремень // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 7–9.
8. Моляко В. Творча та інтелектуальна обдарованість у структурі особистості професіонала / В. Моляко // Рідна школа. – 2011. – № 12. – С. 7–11.
9. Ничкало Н. Філософія педагогіки серця Яна Павла II / Н. Ничкало // Рідна школа. – 2012. – № 4–5. – С. 24–30.
10. Радул В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості / В. Радул // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 15–20.
11. Сергиенко Е. А. Развитие психологии субъекта и субъект развития / Е. А. Сергиенко // Психологический журнал. – 2012. – Т. 33. – № 1. – С. 7–19.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2015.

Мушинская Н. С. Теоретические средства саморазвития личности в условиях профессиональной подготовки будущих экономистов в начале XXI столетия

В статье раскрываются теоретические основы исследования проблемы саморазвития личности в условиях профессиональной подготовки будущих экономистов. Представлены результаты анализа последних публикаций по проблеме саморазвития студента, в контексте которой выдвигаются требования к интеллектуальной культуре, духовным ценностям, рефлексии, практико-профессиональным умениям будущих экономистов.

Ключевые слова: *саморазвитие личности, профессиональная подготовка экономистов, рефлексия, практико-профессиональные умения.*

Mushynska N. Theoretical Foundation of the Problem of self-Development of Personality Under the Conditions of Professional Preparation of Future Economists at the Beginning of XXI Century

In the given article it is exposed the theoretical foundation of research the problem of self-development of personality under the conditions of professional preparation of future economists.

Quick market changes, our country's integration to Europe, the necessity of Ukraine's economy to solve the crisis situation, searching of the ways to increase the power of our country, – all these factors rise high demands for the new level of professional preparation of

the specialists in the economic sphere. The investigation of self-development problem has the priority, because only the personality who constantly works with himself, who is directed towards the widening of professional activity and own experience, is able to act effectively under the conditions of cognitive-civilized changes.

Under the conditions of professional preparation of future economists, the investigation of theoretical foundation becomes of great importance, on the bases of which the concept of activization of personal self-development must be developed.

According to the examination of scientific literature the given problem has been investigated in the following directions: the methodological basis of professional preparation of specialists (S. Goncharenko, I. Zyazyun, V. Kremen, V. Kushnir, N. Nichkalo), the system of competences of specialist's personality (N. Bibik, M. Knyazyan, O. Ovcharuk, O. Savchenko), the scientific means of activization of students' self-development (O. Bila, V. Davidov, N. Kichuk, A. Markova, S. Sisoeva, V. Slastyonin).

Still the problem of self-development of the economist has not been paid enough attention. This was the reason of the aim of our article that is to show the results of analysis of the latest scientific works on the problem of self-development of students' personality, in the context of which the demands to intellectual culture, spiritual values, reflection, practical-professional skills of future economists are revealed.

We have come to the conclusion that the process of self-development of future economist should be revealed in many aspects. For its actualization it is important to take into account the demands to valuable-semantic, cognitive-innovative, active-productive qualities of the personality of postmodern civilization. These factors allow strengthening the social-economical potential of our country, to widen the contexts of personality's actions of transformation, innovatization, optimizing its economy.

The perspectives of further research lie in the enlightening of the directions of professional self-development of economists.

Key words: *self-development of personality, professional preparation of economists, reflection, practical-professional skills.*

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЕФЕКТИВНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ФІЛОСОФСЬКО-ГУМАНІТАРНОГО БЛОКУ

У статті проаналізовано специфіку освітнього процесу заочної форми навчання в українських ВНЗ та умови успішності його організації; розкрито вплив дисциплін філософсько-гуманітарного блоку на розвиток способів мислення, світогляду, морально-етичних цінностей студентів; визначено роль викладача щодо запуску механізмів самопізнання та саморозвитку особистості за рахунок активізації роботи студентської аудиторії шляхом впровадження в методіку викладання нестандартних методів і форм організації навчання, опори на життєвий досвід, пробудження реального інтересу до процесу отримання знань.

Ключові слова: дисципліни філософсько-гуманітарного блоку, заочна форма навчання, методика викладання, мотивація та стимулювання, нестандартні методи й форми організації навчання, життєвий досвід.

Перетворення й кардинальні зміни, які охопили основні сфери життя українського суспільства: політичну, соціально-економічну, демографічну, наукову, на жаль, значною мірою негативно позначилися й на стані системи освіти, насамперед, системи вищої професійної освіти. Це виявляється в розбіжності між проголошеними цілями й реальним станом, кількісними та якісними характеристиками освіти, у проблемах щодо фінансування, порушенні балансу між традиційними та творчими тенденціями навчання та розвитку споживачів освітніх послуг тощо.

Оскільки як позитивні, так і негативні зміни в житті сучасного людства багато в чому зумовлені науково-технічним прогресом, його наслідки охоплюють усі сфери життєдіяльності людини, при цьому змінюючи її саму, висуваючи до неї такі вимоги, відповідати яким можна, лише перетворюючи саму себе, підіймаючи рівень власного розвитку на нову сходинку. Вирішити завдання щодо самовдосконалення особистості повинна допомогти новітня система вищої освіти, яка надає на сьогодні можливість вчитися всім, хто цього потребує чи бажає.

Стаціонарна (очна), вечірня, заочна й дистанційна форми навчання у вищих навчальних закладах дають змогу вибрати зручний варіант, можливість отримати вищу освіту громадянам без відриву від праці, або у випадках фізичної неможливості відвідування занять систематично (декретна відпустка, інвалідність, віддаленість університету, похилий вік тощо). Роблячи вибір, абітурієнти враховують і фінансове питання (заочне навчання коштує на третину дешевше очної форми). Вищезазначеним, а також підвищенням статусу вищої освіти загалом, пояснюється на сьогодні зростання популярності саме заочної форми навчання.

У педагогічній науці особливості організації навчального процесу в умовах заочної освіти досліджували К. В. Корсак, М. Т. Громкова, П. С. Лебедев; психолого-педагогічні особливості навчання дорослих розглядали Б. Г. Ананьєв, С. Г. Вершловський, С. І. Змейов, Ю. М. Кулюткін, Л. Є. Сігаєва, Г. С. Сухобська; інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи аналізували А. П. Авдєєнко, Л. В. Дементій, А. І. Ісаєва, В. А. Козаков, Т. М. Пашенко, А. В. Соколов; проблемам психолого-педагогічних особливостей формування знань та умінь студентів присвятили роботи Б. Г. Ананьєв, А. М. Алексюк, П. Я. Гальперін, Я. І. Груденов, Ю. М. Кулюткін, І. Я. Лернер, М. М. Скаткіна; особливості викладання дисциплін гуманітарного циклу вивчали Г. Ф. Бедуліна, О. А. Іщенко, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська, О. М. Пехота, П. П. Шляхтун та ін.

Кількість досліджень, присвячених заочній формі навчання, вказує на актуальність широкого спектру проблем, пов'язаних з особливістю організації та протікання навчального процесу в умовах сьогодення, однією з яких є негативні зміни щодо позиції дисциплін філософсько-гуманітарного блоку.

Мета статті – проаналізувати специфіку освітнього процесу заочної форми навчання та умови успішності його організації; розкрити вплив дисциплін філософсько-гуманітарного блоку на розвиток способів мислення, світогляду, морально-етичних цінностей студентів; визначити роль викладача щодо запуску механізмів самопізнання та саморозвитку особистості.

Аналізуючи позитивні сторони заочної форми навчання, між іншим, слід відмітити: відсутність обмежень як фізичних, так і психологічних, за віком; індивідуальний підхід до навчання і складання програм з урахуванням рівня знань окремих студентів, які закінчили загальноосвітні або професійно-технічні навчальні заклади досить давно, не володіють знаннями сучасних освітніх технологій, не мають навичок роботи з комп'ютерними та Internet-ресурсами; відносно вільна в часі та просторі самостійна пізнавальна робота студентів з інформацією; сумісництво з виробничою, соціальною чи іншими видами діяльності тощо.

За наявністю вказаних зручностей і, на перший погляд, більш легкого навчання, криється безліч “підводного каміння”. Відомо, що заочне навчання вимагає відповідальнішого підходу, ніж стаціонарне, адже “принцип здобуття такої освіти полягає у великій кількості самостійної роботи, пошуку потрібної інформації, навичок самостійного оволодіння нею” [1]. Не всі абітурієнти готові до цього, чи навіть розуміють рівень труднощів, які їм потрібно буде подолати на шляху отримання бажаного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Розуміння особливостей організації роботи зі студентами вказаної форми важливе як для керівників вищих навчальних закладів, так і для викладачів, які повинні активізувати пошук нових методів, форм і засобів навчання, що допоможе пробудити інтерес і тягіння до знань, вдосконалити освітній процес підготовки майбутніх фахівців в умовах швидкоплинного сучасного техногенного світу.

Відтак, проблема пошуку якісного наповнення змісту дисциплін і впровадження в практику реального процесу ефективних форм, методів навчання та контролю знань, передусім на першому курсі, є пріоритетними завданнями організації роботи заочних відділень усіх ВНЗ України.

Характеризуючи особливості сучасного споживача освітніх послуг, насамперед заочної форми навчання, слід відмітити достатньо низький рівень загальноосвітньої підготовки, як наслідок не тільки часового проміжку між отриманням атестату й поновленням навчання у ВНЗ, не тільки традиційно нижчим рівнем знань, порівняно зі вступниками-очниками, а й специфіку контингенту щодо віку, соціального статусу, професії, в якій, як правило, вже працює студент-заочник, психофізіологічного здоров'я загалом.

Покращити ситуацію призвані саме дисципліни філософсько-гуманітарного блоку, які викладаються на першому курсі та забезпечують вирішення завдань формування науково-обґрунтованої картини світу, етичної, естетичної, художньої, комунікативної та інтелектуальної культури майбутнього фахівця: філософія, історія української культури, історія України, логіка, етика, естетика, релігієзнавство.

Саме вони беруть на себе найбільше навантаження щодо формування самостійної, ініціативної, творчої та відповідальної особистості, готової до подальших кроків на шляху самоосвіти, самовдосконалення та самореалізації.

Чому “само-”? Тому що, заочна форма, по-перше, вимагає повного розуміння мети й завдань навчання як додаткової діяльності щодо основної – трудової [5], пов'язаних з цим труднощів (подвійне фізичне, розумове й часове навантаження, небажання деяких роботодавців сприяти або допомагати студентам зручним графіком роботи, сесійними відпустками тощо); по-друге, бажання і мотивації щодо засвоєння теоретичних знань студентами-заочниками у міжсесійний період при утрудненні доступу до бібліотечних чи електронних ресурсів; по-третє, необхідності виконання чималої кількості завдань самостійної та індивідуальної роботи не тільки задля складання екзаменів, а задля самих знань; по-четверте, самодисципліни й самоорганізації за умов відсутності постійного зворотного зв'язку, часткових проблемах своєчасного контролю якості знань, пов'язаного з уривчастістю навчального процесу, тощо.

Однією із серйозних проблем є подолання внутрішньої суперечності між потребою в різнобічному розвитку, з одного боку, та поглибленій професіоналізації, яка вимагає левову долю інтелектуальних і часових зусиль, – з іншого.

Враховуючи нетривалість вивчення дисциплін філософсько-гуманітарного блоку (один семестр), спроби дати фундаментальні знання студентам-заочникам іноді зводяться до процесу чисто механічного відновлення незрозумілого й тому, на думку деяких, непотрібного матеріалу лекцій, підручників чи неопрацьованих до кінця ресурсів Internet виключно задля отримання позитивної підсумкової оцінки. Цілком зрозуміло, що таке “навчання” не дасть позитивних результатів і залишиться в пам'яті студента-заочника як “непотребний додаток” чи перепустка до необхідного знання з фахових дисциплін.

Крім того, у такому разі можливе й негативне явище, пов'язане із загальною втратою інтересу до навчання, як наслідку не отриманих необхід-

них знань і вмінь, відсутністю сформованих навичок індивідуальної самостійної роботи ще до початку циклу професійної та практичної підготовки. Як правило, вказана проблема постає в різновікових групах, при явній різниці в базових знаннях, або кардинальній різниці в мотивації до навчання.

Відповідно до віку студенти-заочники мають різний життєвий досвід, різні цінності й орієнтири. Аудиторія за 30–40 років націлена на критичне сприйняття нової інформації, оскільки порівнює її з власними знаннями, цілком сформованими світоглядними якостями, громадянськими позиціями чи морально-етичними цінностями. Натомість молода аудиторія сприймає цю позицію одногрупників, як “застарілі погляди”, “помилкові цілі” або “звергнуті ідеали”.

Мотивацію дорослої та юної аудиторії як зовнішню, так і внутрішню, теж важко об’єднати, а спрямувати відповідне стимулювання процесу засвоєння знань (позитивне чи негативне) при аудиторній роботі в єдине русло іноді взагалі неможливо. Студенти за 30–40 років найчастіше мають яскраво виражені пізнавальні й соціальні мотиви, тоді як для молоді ведучими виступають комунікативні та професійно-ціннісні мотиви, пов’язані з вибором майбутньої діяльності. Оскільки мотивом постає внутрішній потяг людини до діяльності, зумовлений особистими потребами й бажаннями, а стимулом – зовнішня спонука активності особи (те, що підштовхує людину до діяльності навіть за відсутності прямого бажання діяти), саме на викладачеві лежить відповідальність щодо правильного вибору методів мотивації та стимулювання, створення такої ситуації, при якій студенти будуть отримувати задоволення від власного успіху та особистих досягнень [3]. Саме це має стати фундаментом розвитку інтересу до процесу набуття знань у вищому навчальному закладі та допоможе об’єднати аудиторію, спрямовуючи її на вирішення завдань щодо досягнення спільної мети.

Окремим питанням при вивченні дисциплін філософсько-гуманітарного блоку є різниця в уже набутому життєвому досвіді студентів-заочників і можливостями його залучення щодо набуття нових знань, вмінь, навичок. Досвід у загальному розумінні визначається як відображення у свідомості людей законів об’єктивного світу та суспільної практики, що отримані в результаті їх активного пізнання. У педагогіці виокремлюється навчальний досвід як система знань та вмінь, набутих у процесі організованого навчання і виховання, та життєвий досвід як сукупність знань та практично засвоєних умінь і навичок індивіда поза систематично організованим навчанням [8]. Задача викладача гуманітарних дисциплін – використати досвід студентів як засіб активізації пізнавальної діяльності, впроваджуючи в методику проблемно-пошукові, творчо-евристичні, порівняльно-ситуативні завдання тощо.

При активізації роботи студентської аудиторії заочного відділення загалом, формуванні необхідних навичок групової та колективної роботи, підвищенні інтересу до публічних виступів, викладач може використовувати такі нестандартні методи, як, наприклад:

– мозковий штурм (оперативний метод вирішення проблем на основі стимулювання творчої активності, при якому необхідно виказати якомо-

га більше варіантів вирішення проблем буття людини або суспільства, навіть не переймаючись достовірністю фактів);

- фрірайтинг (довільне творче писання, яке допомагає знайти неординарні рішення філософських питань, розуміння політичних ідей, обґрунтування морально-етичних вчинків);

- синектика (методика творчості, в якій учасники намагаються “зробити відоме фантастичним, а фантастичне – відомим” у питаннях, наприклад, футурологічного прогнозування чи аналізу антропологічної кризи);

- метод Дельфі (методика, яка дає змогу за допомогою опитувань, інтерв'ю досягти консенсусу у визначенні правильного рішення при розгляді проблем політичної, економічної, соціальної або духовної сфер суспільства, аналізі філософської позиції та поглядів відомих мислителів);

- латеральне мислення (наприклад, “техніка шести шапок”, у метафоричному розумінні, одягаючи які, студент може поглянути на проблеми індивіда й суспільства з декількох точок зору);

- проблемно-діяльнісний метод (дає змогу студенту опинитись на місці опонента або захисника того чи іншого мислителя, “дає можливість долучитись не просто до знання, але до рішення світоглядних проблем, до істинного філософування” [6]);

- етичний метод набуття навичок філософування (пошук філософії в очевидних, на перший погляд, речах способом наочного застосування шедеврів світового кіно, мистецтва, поезії чи літератури), оскільки змісту викладання саме філософії належить центральна роль у процесі формування у майбутнього фахівця цілісного світогляду та відповідальності за свою діяльність [4].

Крім того, важливим є вибір форм семінарського заняття, що залежить не тільки від змісту й характеру теми, а й від рівня підготовленості, організованості, працездатності групи, її спеціалізації та професійної спрямованості. До найвдаліших, на наш погляд, форм проведення заняття з дисциплін філософсько-гуманітарного блоку на заочному відділенні навчання можна віднести:

- розгорнуту бесіду (дає змогу залучати до обговорення філософської проблематики найбільше число студентів без попередньої підготовки);

- обговорення доповідей і рефератів, підготовлених студентами заздалегідь (мають на меті прищеплення навичок наукової, творчої роботи, виховання самостійності мислення, інтересу до пошуку нових ідей, фактів, прикладів);

- семінар-диспут (сприяє виробленню навичок полеміста; в ході полеміки студенти формують винахідливість, швидкість розумової реакції, вміння відстоювати в спорі особистісні світоглядні позиції);

- семінар-конференція (виступ з доповіддю з будь-якої об'ємної теми або підсумкового розділу та подальше обговорення проблемних питань групою);

- вправи на самостійність мислення (аналіз висловлювань відомих мислителів, політиків, діячів культури й мистецтва задля більш глибокого розуміння проблем сучасності);

– написання домашніх творчих робіт (філософські казки, твори-роздуми на соціально-етичну тематику, есе зі світоглядних питань з виступом та обговоренням у групі);

– контрольні роботи (у вигляді письмових робіт, виконань тестових завдань в електронному форматі, есе з поданих першоджерел) тощо.

Досліджуючи організацію навчально-пізнавальної діяльності студентів, А. В. Глузман зазначає, що “якість підготовки спеціаліста, рівень сформованості його професійних якостей, знань, умінь, засобів діяльності, мотивів, інтересів, потреб і можливостей залежать від науково обґрунтованої побудови педагогічного процесу в університеті” [2]. Тому, крім глибоких знань з дисциплін і володіння методикою їх викладання, викладачеві на шляху досягнення мети при будь-якій формі організації занять з дисциплін філософсько-гуманітарного блоку на заочному відділенні навчання потрібно враховувати:

– рівень складності поставлених для виконання завдань, диференційований підхід до їх виконання;

– доступність матеріалу лекцій у паперовому та електронному ресурсах, доступ до бібліотек, мережі Internet;

– співвідношення обсягу й часових можливостей обробки матеріалу, технічні вимоги й резерви до їх виконання;

– систематичний зворотній зв'язок (оцінювання аудиторних робіт, позааудиторних самостійних робіт, виконання завдань електронного супроводу дисциплін, індивідуальні консультації викладача);

– використання прийомів емоційної фонові підтримки занять (гумору, афоризмів, крилатих висловів);

– сприятливий психологічний клімат роботи групи, доброзичливість, дружня робоча атмосфера, підтримка й розуміння з боку викладача;

– дотримання принципів суб'єкт-суб'єктного навчання, гуманізму, толерантності, що припускає трансформацію процесу навчання в співпрацю, використання активних методів і способів підтримувальної взаємодії;

– активне включення до творчого простору як особливо значущого виду діяльності, що актуалізує прагнення до розвитку, самовдосконалення, самореалізації, пізнання нового.

Таким чином, викладачі саме першого курсу, на якому проходить не тільки адаптація особистості до освітньої діяльності, а й закладаються підвалини майбутнього освітнього шляху, повинні зацікавити дисциплінами й самим процесом набуття знань, скорегувати викладання, враховуючи мотивацію, індивідуальні фізіологічні можливості, різницю у віці, соціальний статус, сферу діяльності та інтересів аудиторії; повинні допомогти в набутті або відновленні ціннісно-орієнтованої, світоглядної, когнітивної, розвивальної та творчої функції особистості. А це можливе лише за умови підйому авторитету гуманітарних, насамперед філософських, дисциплін.

Основною перепорою в реалізації мети якісного навчання студентів заочної форми постає, крім вже зазначеного, і часте поєднання в лекційні потоки різних напрямів підготовки чи спеціальностей, що спричинено не-

достатньою кількістю студентів або економічними умовами діяльності ВНЗ. В окремих випадках спостерігається й неофіційне скорочення аудиторних годин у групах з наповненням до п'яти осіб, або негласне переведення таких студентів на навчання за електронними матеріалами дисциплін з подальшим перенесенням зароблених балів на рахунок підсумкових видів контролю (модуль, залік, екзамен).

Вплинути на всі негативні обставини, ліквідувати їх наслідки окремому викладачеві, звісно, не під силу, але забезпечити достойне викладання власної дисципліни з реально набутими студентами знаннями, вміннями, навичками за кінцевими результатами є його прямим обов'язком.

Висновки. Орієнтиром для викладання завжди виступає Закон “Про вищу освіту”, де прямо визначено фахову компетентність, яка має бути досягнута в результаті навчання у вищому навчальному закладі, як “динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей” (розділ 1, ст. 1, п. 13). Ціннісно-світоглядна складова компетентності не може бути сформованою без курсів філософсько-гуманітарного спрямування [7].

На жаль, на сьогодні, згідно з Наказом МОН від 25 листопада 2014 р. № 1392, скасовано обов'язкове викладання низки предметів для студентів всіх спеціальностей, серед яких є і філософські дисципліни, університети отримали право обирати гуманітарні курси, що найбільше відповідають їхньому профілю. Це неодмінно призведе до усунення дисциплін філософсько-гуманітарного блоку, падіння їх авторитету і, як результат, зниження якості запропонованих освітніх послуг, аж до позбавлення університетської освіти її призначення, автентичності й самобутності.

У ситуації, що склалася, саме на викладача покладена важлива місія популяризації реальних знань, вмінь і навичок, запуску механізму самопізнання та саморозвитку студентів, допомоги на складному шляху набуття повноцінної вищої освіти, яка неможлива без філософсько-гуманітарних дисциплін як провідних у формуванні особистості сучасного фахівця будь-якої сфери діяльності.

Оскільки на сьогодні заочна форма не втрачає своєї популярності, завданням викладача філософсько-гуманітарних дисциплін, який виводить студентів першого курсу на шлях отримання університетської освіти, є: підвищення інтересу за рахунок використання, крім традиційних, нестандартних форм і методів навчання; забезпечення вільного доступу до інформації (паперовий і електронний супровід дисциплін, використання ресурсів Internet); гнучкість у побудові та коригуванні процесу навчання на основі “особистісних смислів”, інтересів, духовних потреб студентів-заочників з урахуванням природної, соціальної, культурної складових; організація систематичного зворотного зв'язку в міжсесійний період (контроль виконання індивідуальних і самостійних завдань, виконаних студентами-заочниками в доступному зручному форматі, консультації з дисциплін); надання педагогі-

чної підтримки щодо психофізіологічної адаптації студентів з особливими потребами, індивідуальної траєкторії їхньої освіти, розвитку й самозмін.

Саме за таких умов можливо забезпечити достойний рівень надання освітніх послуг за заочною формою навчання, отримати висококваліфікованого конкурентоспроможного, мислячого фахівця з високими моральними якостями, стійкою громадянською позицією, здатного до активної творчої діяльності на благо народу й суспільства.

Список використаної літератури

1. Василенко О. В. Психолого-педагогічні основи організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання / О. В. Василенко // Теоретичні питання культури, освіти і виховання : зб. наук. пр. – 2004. – № 28. – С. 14–18.

2. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования / А. В. Глузман. – Київ : Просвіта, 1997.

3. Занюк С. С. Психология мотивации: теория и практика мотивирования / С. С. Занюк // Мотивационный тренинг. – Киев : Эльга – Н : Ника-Центр, 2001.

4. Коротких В. Преподавание философии как педагогическая проблема / В. Коротких // Альма-матер: Вестник высшей школы. – 1999. – № 4. – С. 28–31.

5. Михайленко Л. Ф. Психолого-педагогічні особливості формування методичних знань та умінь у студентів-заочників / Л. Ф. Михайленко // Наукові записки : зб. наук. праць. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця : ВДПУ, 2001. – С. 85–88.

6. Нарижный Ю. А. Философские вопросы / Ю. А. Нарижный. – Днепропетровск : Промінь, 2013.

7. Хома О. Філософсько-гуманітарні дисципліни в автономному університеті: стан справ і можливі розв'язки проблем [Електронний ресурс] / О. Хома // Освітня політика. Портал громадських експертів. – Режим доступу: <http://education-ua.org/ua/articles/364-filosofsko-gumanitarni-distsiplini-v-avtonomnomu-universiteti-stan-sprav-i-mozhlivi-rozv-yazki-problem>.

8. Чепелева Н. В. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Н. В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Облес И. И. Методологические основы эффективной организации учебно-познавательной деятельности студентов заочной формы обучения в процессе изучения дисциплин философско-гуманитарного блока

В статье проанализирована специфика образовательного процесса заочной формы обучения в отечественных вузах и условия успешности его организации; раскрыто влияние дисциплин философско-гуманитарного блока на развитие способов мышления, мировоззрения, морально-этических ценностей студентов; определена роль преподавателя относительно запуска механизмов самопознания и саморазвития личности за счет активизации работы студенческой аудитории путем внедрения в методику преподавания нестандартных методов и форм организации обучения, опоры на жизненный опыт, пробуждение реального интереса к процессу получения знаний.

Ключевые слова: дисциплины философско-гуманитарного блока, заочная форма обучения, методика преподавания, мотивация и стимулирование, нестандартные методы и формы организации обучения, жизненный опыт.

Oblyes I. Methodological Principles of Effective Teaching and Learning of Students of Extramural Department in the Process of Studying the Philosophic and Humanitarian Subjects

The article analyzes the specificity of the educational process correspondence courses in local universities, its positive aspects and "underwater stones". One of the main problems

the successful organization of effective learning identified low levels of general education part-time students, who drafted precisely to increase the discipline of Philosophy and Humanities block that are taught in the first year and provide a solution to problems of formation of scientifically grounded world view, ethical, aesthetic, artistic, communicative and intellectual culture of the future expert.

Philosophy, History of Ukrainian Culture, History of Ukraine, Logic, Ethics, Aesthetics, Religion awake interest in students to learn, develop ways of thinking, worldview, moral and ethical values form the independent, proactive, creative and responsible person, ready to take further steps towards self-education, self-improvement and self-realization.

Among the main factors that serve as obstacle to the effective organization of teaching and learning of part-time students named: a significant difference in age and intellectual level members of the group, sometimes dramatic differences in motivation for learning different life experience, social status, different values and orientations and so on.

In investigation it was shown the role of teacher to launch the mechanisms of self-knowledge and self-identity through the revitalization of the student audience towards the formation of the necessary skills group and teamwork, increasing interest in public speaking through the introduction of innovative methods of teaching methods (brainstorming, free writing, synthetic method Delphi, lateral thinking, problem-activity method, the method of ethical philosophizing skills) and forms of learning (detailed conversation, discussion papers and abstracts, seminar-debate, seminar-conference on exercise independent thinking, creative writing home and tests).

Author noted the reasonable conditions of necessary educational support of effective training, including: the adaptation of part-time students to educational activities, disciplines and interests by the process of acquiring knowledge; adjustment of teaching on the basis of motivation and individual physiological capabilities difference in age, social status, field of activity and interests of the audience; reliance on experience; assistance in acquiring or restoring value-oriented, ideological, cognitive, developmental and creative features of personality.

Key words: *discipline philosophical and humanitarian block extramural studies, teaching methodology, motivation and incentives, innovative methods and forms of learning experience.*

УДК 378.14

Ю. В. ОРЕЛ-ХАЛІК

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО НАСТУПНОСТІ ЯК ОДНОГО З ПРОВІДНИХ ЧИННИКІВ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО МЕДИЧНОГО ПРАЦІВНИКА

У статті розглянуто філософсько-педагогічний підхід до наступності як одного з провідних чинників фахової підготовки майбутнього медичного працівника. Здійснено спробу проаналізувати необхідність упровадження наступності між середньою загальноосвітньою, професійно-технічною та вищою школами для якісної підготовки фахівця.

Ключові слова: наступність, педагогічне явище, вищий заклад освіти МОЗ України.

Сучасний випускник вищого медичного закладу освіти МОЗ України повинен володіти не тільки фаховими знаннями, вміннями та навичками, а й опанувати загальну культуру, культуру професійного спілкування зокрема. Про формування культури молоді в умовах середньої загальноосвітньої, професійно-технічної та вищої школи написано чимало. У цій галузі нагромаджено великий досвід, запропоновано низку новітніх методик навчання й виховання, що безпосередньо стосуються формування загальної культури особистості, а саме викладання навчальних дисциплін, проведення різноманітних позааудиторних заходів, спрямованих на підвищення культурного рівня молоді. На жаль, при впровадженні в реальний навчально-виховний процес вони часто не дають очікуваних результатів, переважно через те, що не витримують вимог наступності в навчанні й вихованні при переході з класу в клас, з курсу на курс, а особливо – зі школи до ВНЗ, училищ, технікумів, інших спеціалізованих навчальних закладів. Якщо при вивченні “змістових” дисциплін (математики, фізики, історії тощо) вимоги наступності здебільшого витримуються досить чітко, то при освоєнні дисциплін виховного (зокрема, культурологічного) спрямування, а особливо при організації та здійсненні виховного процесу як такого, згаданих вимог дотримуються рідко: при переході до інших класів, а тим більше – до інших навчальних закладів змінюються класні керівники, наставники, виховні традиції, методи й засоби виховання тощо, а від цього, насамперед, залежить і зміст виховної роботи, підходи до неї, врешті-решт, її спрямованість, і про наступність її здебільшого забувають [1, с. 125]. Однак саме тут є великий, донині ще не вичерпаний резерв підвищення її ефективності, у тому числі й у подальшому формуванні професійної культури особистості.

Мета статті – обґрунтувати необхідність упровадження наступності як одного з провідних чинників у формуванні професійної культури майбутніх медичних працівників.

Як універсальне педагогічне явище, наступність є встановленням необхідного зв'язку й доцільного співвідношення між частинами (елементами, розділами) предмета (внутрішньопредметні зв'язки) і між предметами, які причетні до формування загальної та професійної культури (міжпредметні

зв'язки). У сучасних педагогічних дослідженнях і на практиці наступність розглядають у межах однієї освітньої системи – школи або вищого навчального закладу. Лінія ж наступності, як уже зазначалося, може бути не тільки в межах однієї системи, а й вертикальною – між школою та ВНЗ, технікумом, училищем тощо.

У педагогічній теорії наступність пронизує зміст середньої та вищої освіти, методика викладання, поєднання компонентів навчально-виховного процесу та його ланок. Наступність характеризує вимоги, що висуваються до знань і вмінь учнів чи студентів на кожному етапі навчання у школі та закладах вищої освіти, форм, а також методів і прийомів пояснення нового навчального матеріалу як з боку вчителів, так і з боку авторів програм і підручників. Так, наступність у розподілі й послідовності матеріалу забезпечує просування учнів і студентів від абстрактного до конкретного, від простого до складного, від нижчого до вищого. Адже при застосуванні наступності як умови ефективного навчання мають місце два взаємопов'язані фактори, без яких воно неможливе: один із них стосується змісту, а інший – логіки відповідного навчального предмета.

Це, зокрема, унеможлиблює подання змісту певної галузі знання в усій його конкретності – зміст науки вимагає в цьому випадку дидактичної переробки, враховуючи форми подачі (унаочнення, доведення, порівняльний аналіз) і виклад у формі сходження від простого до складного в строгій послідовності, що й забезпечує наступність.

Це вельми важлива обставина, яку не завжди враховують, особливо у вищих навчальних закладах, де більшість викладачів є водночас науковцями, які забувають про суттєву відмінність між науковим предметом (наукою як такою) і навчальною дисципліною. Зрозуміло, що за своїми змістовими характеристиками наукова й навчальна дисципліни загалом мають збігатися, за винятком трьох обставин. По-перше, навчальна дисципліна не повинна (та й не в змозі) претендувати на виклад усього розмаїття проблем, точок зору, наукових суперечок, які супроводжують її розвиток як науки; вона повинна обмежуватись викладом головного й усталеного, що не суперечить вимозі проблемного викладу матеріалу.

По-друге, вона повинна подавати матеріал у формі, яка забезпечує, окрім суто освітніх, і виховні цілі в ході навчального процесу. А це, зокрема, передбачає, що при викладанні будь-якої навчальної дисципліни постають специфічні проблеми методів, форм, засобів і педагогічних умов формування професійної культури у ході навчально-виховного процесу, а також умінь і навичок їх застосування в аксіологічній діяльності.

По-третє, будь-яка навчальна дисципліна буде вирізнятися й структурою свого змісту. У ході її розвитку як науки всі атрибутивні характеристики її предмета й усі сутнісні його чинники досліджують більш-менш одночасно. Так, у реальному процесі розвитку науки не буває так, що спочатку досліджують тільки історичні засади предмета й лише після того, як вони вичерпані, переходять, наприклад, до дослідження його психологічних за-

сад, а далі, після вичерпання останніх, – до соціологічних або культурологічних засад. При викладі ж системи знань про предмет у навчальному курсі має місце, як правило, вищезазначене послідовне структурування навчального матеріалу: окремі ознаки, характеристики, сторони, чинники предмета тут виступають як окремі відносно завершені й послідовно розміщені розділи або теми лекцій чи уроків, вони є окремими навчальними модулями певного навчального курсу.

Наступність реалізується не лише в лінійному, а й у концентричному розташуванні матеріалу. Наступність забезпечується доцільним розподілом навчального часу, взаємодією форм навчання, методів та засобів його для вироблення розумових і практичних навичок. Зокрема, вона передбачає певну пропорційність змісту та обсягу навчального часу, елементів нового матеріалу та його повторення [4, с. 29].

За умов застосування наступності як чинника ефективного навчання реалізуються два фактори, без яких воно неможливе: послідовне обґрунтування тих чи інших положень курсу безпосередньо в самому процесі пізнавально-навчальної діяльності й осягнення логіки відповідного навчального предмета. Дія першого чинника (щодо змісту) знаходить вираження у самій побудові навчального предмета: поняття, закони і принципи, а також факти, що становлять основу предмета, розташовуються в такій послідовності, яка забезпечує поступове розгортання змісту; тут наступне органічно поєднується з попереднім, впливає із нього, тим самим обґрунтовує його й саме обґрунтовується усім попереднім, раніше вивченим змістом цього курсу. Дія ж логіки, як другого чинника, визначає закономірності процесу засвоєння знань. Ці закономірності значною мірою зумовлені специфікою людського відображення дійсності, зокрема мислення. Тому зміст навчальної дисципліни, як уже зазначалось, вимагає дидактичної переробки, враховуючи форми його подання (уточнення, доведення, порівняльний аналіз тощо) [6, с. 123].

Наступність вимагає також не лише внутрішньопредметних, а й міжпредметних зв'язків на рівні програм і підручників, а в ході практичного викладання – на рівні контактів між викладачами споріднених предметів у школі і ВНЗ (наприклад, між учителями української, російської й іноземної мов, викладачами іноземної мови та гуманітарних дисциплін у ВНЗ).

Послідовне забезпечення наступності тісно пов'язане з такою моделлю викладання в межах предмета, за якою окремі теми не розглядають ізольовано одну від одної, а вивчають у такій послідовності та взаємозв'язку, що дає змогу при оволодінні кожною поточною темою покладатись не лише на минуле й відоме, а й широко орієнтуватись на оволодіння наступними темами.

На філософському рівні феномен наступності досліджують у межах діалектики як загальнофілософської теорії розвитку, а також теорії пізнання, зокрема, діалектичної логіки як вчення про загальні закономірності теоретичного відображення дійсності. Безпосередньо наступність пов'язана з дією закону заперечення, що є його характерною рисою. Діалектичне заперечення, як зазначав Гегель, має здійснюватися таким чином, щоб при пе-

реході до наступного етапу розвитку предмета було збережено все позитивне, раціональне від його попереднього стану – саме воно (позитивне) є тією основою, базою, на якій ґрунтуються і вибудовуються всі ті нові риси та якості, яких предмет набуває за подальшого свого розвитку. Якби не було цієї бази, то не було б і подальшого прогресивного руху вперед, переходу до вищого рівня організації предмета. Наступність, таким чином, тут виступає як необхідна, атрибутивна умова прогресивного розвитку. У науковому пізнанні, згідно з теорією пізнання – гносеологією, наступність ґрунтується на тому, що в кожній відносній істині є елементи абсолютної істини, які в ході розвитку науки не відкидаються, а, навпаки, нарощуються, конкретизуються, збагачуються новими положеннями, новими елементами та зв'язками, чим забезпечується проникнення в глибини предмета, осягнення фундаментальних основ буття.

Сучасний дослідник цього питання В. А. Гаврилюк пропонує розрізняти два типи розвитку – субстанціальний і акцидентальний, кожному з яких властивий свій вид діалектичного заперечення [2, с. 72]. Для акцидентального типу розвитку характерне заперечення, при якому відбувається самознищення явища (або його знищення під дією зовнішніх чинників), його місце посідає інше, якісно нове – наступності тут по суті немає. У науці таке буває, наприклад, при зіткненні різних думок, позицій, точок зору, окремих концепцій одного й того самого явища, кожна з яких однобока: один автор пропонує одне, другий – інше тощо, спочатку переважає одна точка зору, згодом її відкидають, підтримують іншу, а, врешті-решт, обидві вони виявляються однобокими, вони зникають, вичерпавши себе, а їх “раціональне зерно” синтезується у якійсь новій, третій точці зору.

Принципово іншу картину спостерігаємо при субстанціальному типі розвитку. Таким, наприклад, є розвиток матерії як її сходження рівнями організації. Так, на певному етапі розвитку фізичної матерії з'являється хімічна форма руху, а на відповідному рівні організації останньої – жива матерія, а на її основі – соціальна форма. Тут кожна вища форма, постаючи із нижчої, не заперечує, не скасовує попередню, а надбудовується над нею, як над власною основою. Щоб виникло біологічне, зовсім не потрібно, щоб зникло фізичне; точно так же соціальне зберігає “під собою” біологічне – людину як живий організм. Таку ж картину ми спостерігаємо й у розвитку науки. Наприклад, з появою теорії відносності Ейнштейна ньютонівська механіка не зникла (хоча й вичерпала себе як основа фізики), вона продовжує функціонувати як теорія порівняно повільних процесів. Так само обидві вони не щезли з виникненням теорії елементарних частинок, квантової теорії поля тощо, втім, кожна з них ґрунтується на попередній і не тільки не знищує її, а використовує для власного обґрунтування. Як бачимо, ми тут маємо своєрідні рівні розвитку фізики, переходи між якими являють собою субстанціальний тип розвитку – розвиток без заперечення досягнутої основи. І, власне, саме тут ми можемо говорити й про реальну наступність. Неважко переконатися, що саме такий (субстанціальний) тип розвитку має місце в навчально-

виховному процесі: у десятому класі не відкидається те, що було набуто в шостому класі, а вузівська програма передбачає активне використання всієї суми знань, набутих у середній школі.

Теоретичні засади наступності “по вертикалі” впливають із низки психологічних і педагогічних концепцій. Певне обґрунтування наступності міститься в концепції інформаційно-педагогічних модулів. Теорія програмованого навчання та деякі інші педагогічні технології, передовий досвід викладання всіх предметів (а особливо дисциплін гуманітарного циклу) – всі вони являють собою передумови втілення наступності й ефективний засіб подолання розриву у викладанні між школою і ВНЗ.

Однак опорною у вивченні феномена наступності є відома концепція поетапного формування розумових дій П. А. Гальперіна, Н. О. Менчинської та Н. Ф. Талізінної, яка була розроблена в межах педагогічної психології [3, с. 172]. Її автори у своїх працях розкрили суть наступності як “поетапності набуття людиною знань і вмінь”. Це вчення про складні багатопланові трансформаційні процеси, пов’язані зі становленням і формуванням нових дій, образів і понять. У цьому процесі виділяють шість етапів.

На першому етапі формується (визначається, конкретизується) мотивація навчальної діяльності об’єкта навчання (учня, студента). Мотивація є стимулом до навчальної діяльності, вона залежить від інтересів або потреб об’єкта в знаннях, від його відбіркових відчуттів, зокрема смаків. Саме індивідуальні смаки зумовлюють мотивацію, котра викликає активність суб’єкта як чинник пізнання. Мотивом стає усвідомлена причина, завдяки якій цей вибір здійснюється. Зауважимо, що збуджувальна та спрямувальна функції мотивації особистості були предметом глибоких досліджень провідних напрямів зарубіжної психології (біхевіоризм, психоаналіз З. Фрейда, “теорія поля” К. Левіна). В українській психології у нинішніх умовах це питання потребує розгляду з урахуванням нових реалій.

На другому етапі визначається орієнтовна схема розгортання та розвитку розумових дій. Формування системи орієнтирів, методологічних і методичних вимог, які детермінували б розумову дію, її трансформації, тут спирається на вже здобуті знання. Як зазначає Т. О. Ільїна, в розумовому вихованні постає коло розумових завдань, зумовлених такими чинниками, як нагромадження фонду знань – умови розумової діяльності; оволодіння основними розумовими операціями; формування інтелектуальних умінь, які характеризують розумову діяльність [5, с. 52]. Саме вони дають особистості змогу застосувати конкретні схеми орієнтовних дій, скласти їх плани та програми, виконувати навчальну діяльність, що поступово ускладнюється, з більшим ступенем самостійності. Це стосується й формування культури професійного спілкування у процесі викладання різноманітних навчальних предметів. Наступність тут має форму переходу від простого до більш складного навчального матеріалу, від опису явищ до їх сутнісних характеристик, від елементарних образів до фундаментальних понять і категорій.

На третьому етапі здійснюється основний процес засвоєння конкретного знання. Як зазначає П. Я. Гальперін, саме цей етап як наслідок двох

попередніх і водночас пролонгація трьох наступних є “центром, від якого залежить характер подальшої наступності”. Тут у концентрованому вигляді проявляється співвідношення між змістом освіти з предмета, методикою його викладання та логікою його сприйняття учнями або студентами.

На наступному (четвертому) етапі внаслідок багаторазового повторення і підкріплення процесу вивчення предмета систематичним правильним розв’язанням завдань зникає потреба однозначно дотримуватись орієнтовної схеми, напрацьованої на другому етапі, тобто тут усе більше виявляються елементи самостійного творчого підходу до справи. У розумовому розвитку встановлюється певна рівновага між зовнішньою дією та внутрішнім її оформленням у свідомості. У психологічній теорії діяльності – це явище, відоме під назвою зворотної аферентації – зворотного зв’язку в діяльності.

На п’ятому етапі формування розумових дій має місце досягнення всіх предметних, зовнішніх і внутрішніх компонентів діяльності. На цьому етапі, як правило, виникає потреба в осмисленні теоретичних засад діяльності. Поєднання їх з практичними, а отже, досягнення певних предметних результатів розумової дії є змістом шостого етапу її формування. Саме тут, врешті-решт, виявляється ефективність і спрямованість запропонованої моделі наступності, що дає можливість надалі конкретизувати її, зробити більш адекватною основній меті навчання й виховання.

Зазначимо, що теорія поетапного формування розумових дій може бути однією з психологічних умов наступності як на вищому, так і на елементарному рівнях навчання й виховання. Її гнучкість дає змогу широко застосовувати нові технології в навчанні та вихованні, а отже, її положення й вимоги слід враховувати в реальній практиці формування культури професійного спілкування у школі, особливо коли йдеться про перспективи вступу учня до ВНЗ.

Висновки. Таким чином, наступність є джерелом і проявом системного та структурного підходів до викладання навчальних предметів у вищій і середній школах, в інших системах та ланках освіти. Вона є, на думку філософів, які вивчають загальні закономірності структури особистості людини, необхідним атрибутом розвитку моральної, естетичної, духовної та професійної культури людини й суспільства загалом. Зрозуміло, що це стосується також послідовного формування та вдосконалення культури професійного спілкування майбутніх фахівців.

Україні як суб’єкту економічного, політичного й соціокультурного розвитку необхідна така система освіти, яка б відповідала національним інтересам і світовим тенденціям розвитку, готувала б фахівців нової генерації, здатних виконувати свої обов’язки на високому професійному рівні. Адже освіта – це стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, засіб відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу. Професійна культура та виховання є одним із важливих чинників цього процесу, і запровадження нових підходів до них, зокрема тих, які забезпечують їх реальну наступність, є важливим завданням українських педагогів, як і науковців із споріднених галузей знань.

Список використаної літератури

1. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 124–129.
2. Гаврилюк В. А. Диалектика как теория развития / В. А. Гаврилюк. – Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2000. – 175 с.
3. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Введение в психологию. – Москва : Университет, 1999. – 332 с.
4. Годник С. М. Процесс преемственности высшей и средней школы / С. М. Годник. – Воронеж : Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 208 с.
5. Ильина Т. Педагогика : курс лекций / Т. Ильина. – Москва : Просвещение, 1984. – С. 72.
6. Калашник Н. Г. Читаємо англійською : навч.-метод. посіб. з естетичного виховання (густосології) курсантів та студентів відомчих вищих закладів освіти системи МВС України / Н. Г. Калашник, Ю. В. Орел-Халік. – Запоріжжя : Поліграф, 2005. – 267 с.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Орел-Халик Ю. В. Философско-педагогический подход к преемственности как одному из ведущих факторов профессиональной подготовки будущих медицинских работников

В статье рассматривается философско-педагогический подход к преемственности как одному из ведущих факторов профессиональной подготовки будущего медицинского работника. Совершена попытка проанализировать необходимость внедрения преемственности между средней общеобразовательной, профессионально-технической и высшей школами для качественной подготовки специалиста.

Ключевые слова: преемственность, педагогическое явление, высшее учебное заведение МОЗ Украины.

Orel-Khaliq Yu. Philosophical and Pedagogical Approaches to the Continuity as One of the Leading Factors of Professional Training of Future Medical Workers

Philosophical and pedagogical approaches to the continuity as one of the leading factors of professional training of future medical workers are revealed in the article. An attempt to analyze the need to introduce continuity between secondary, vocational and higher educational establishments for the improvement of quality of training was done in the article.

As a universal pedagogical phenomenon, establishment of continuity is necessary and appropriate for the development of relationship between the objects that are involved in the formation of general and professional culture of future specialists.

The article detects the pedagogical theory of continuity between secondary and higher schools, shows teaching methods, underlines combining components of the educational process and its links. Specific methods, forms, tools and pedagogical conditions of formation of professional culture during the educational process, as well as skills and abilities that tutors use in their activity were investigated in the article.

The phenomenon of continuity was studied within the dialectical and general philosophical theory.

Thus, continuity is the source and manifestation of systematic and structural approaches to the process of training of specialists at different levels of education.

Key words: continuity, pedagogical phenomenon, higher educational establishment of the Ministry of Health Service of Ukraine.

СИСТЕМА ЛІНГВОПСИХОЛОГІЧНИХ ВПРАВ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ НА МАТЕРІАЛІ ТЕКСТІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ, СПРЯМОВАНА НА РОЗВИТОК ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

У статті проаналізовано поняття “творче мислення”, узагальнено науково-педагогічний досвід з формування творчого мислення в контексті розвитку творчого потенціалу особистості в процесі професійної підготовки. Актуалізовано проблему розвитку творчого мислення майбутніх спеціалістів, вирішення якої забезпечує формування особистості, готової до творчості, спроможної до роботи у реформованому суспільстві. Підкреслено необхідність цілеспрямованого розвитку інтелектуальних можливостей студентів, процесів пізнавального пошуку, а саме розвитку творчого мислення. Спираючись на теоретичні дослідження сучасних науковців і механізм творчого мислення, визначено головні методичні принципи, на базі яких запропоновано комплекс вправ. Подано обґрунтування й характеристику авторської системи лінгвопсихологічних вправ з французької мови на матеріалі текстів зі спеціальності, спрямованої на формування творчого мислення студентів юридичних спеціальностей.

Ключові слова: творче мислення, активна мисленнєва діяльність, процес навчання, іншомовне спілкування, система лінгвопсихологічних вправ.

Процес реформування сучасної освіти ставить за мету дійсне перетворення студента на центральну фігуру навчального процесу, тобто, на перший план виходить процес пізнання, а не процес викладання, як у традиційному навчанні. Тому задача освітніх установ виявляється не стільки в передачі інформації, скільки в тому, щоб навчити людину самостійно й постійно вчитися, вирішувати життєві та професійні проблеми, мати стійку життєву позицію. Пріоритетною стає підготовка спеціаліста не тільки професійно грамотного, а й компетентного, здатного до творчого розвитку, готового не тільки до виконавчої, а й до проблемно-дослідницької, пошукової діяльності, що створює умови для саморозвитку й самореалізації особистості. Актуалізовано проблему розвитку творчого мислення майбутніх спеціалістів, вирішення якої забезпечує формування особистості, готової до творчості, спроможної до роботи в реформованому суспільстві.

Сучасній освіті необхідна діюча система інтелектуального й психічного розвитку, що здатна сформувати стійкі компоненти творчого стилю мислення: вміння аналізувати будь-які проблеми, встановлювати системні зв'язки, виявляти й усувати суперечності, знаходити нові рішення, прогнозувати можливі варіанти розвитку подій. Особистість з таким стилем мислення готова до постійних змін і здатна проявляти нові можливості для вирішення більш складних інтелектуальних завдань.

Розвиток творчого мислення майбутніх фахівців будь-якого профілю є показником успішної діяльності вищої школи. Особливу значущість цьому надає й соціальне замовлення на підготовку фахівців з яскраво вираженим творчим потенціалом, здатністю до самоактуалізації у творчій праці.

Водночас проведені дослідження свідчать, що у більшості випускників ВНЗ превалює установка лише на виконавчу професійну діяльність, вони спираються, переважно, на репродуктивний рівень мислення. Постає явна суперечність між потребами соціуму й професійної практики у фахівцях з творчим складом мислення та готовністю до творчої праці й реальним рівнем розвитку творчого мислення у майбутніх фахівців.

Закономірним є факт, що останніми роками однією з основних вимог до підготовки юриста стає розвиток його професійного мислення, що включає не тільки дискурсивний, а й креативний компонент. У зв'язку з цим актуальним є питання впровадження в навчальний процес нових методів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу особистості та формування компонентів творчого мислення студентів. Саме тому сучасна система мовної освіти в юридичному ВНЗ спрямована не тільки на підвищення якості професійної підготовки, а й на формування фахівця, який мислить творчо, який здатен знаходити нові нестандартні підходи до вирішення складних питань.

Заняття з іноземної мови у ВНЗ є благодатним ґрунтом для розвитку творчого потенціалу особистості студента. Використання мови – це творчий процес, оскільки, перетворюючи думки на мову, передає те, що бачить та чує особистість. Надаючи творчі вправи студентам, ми примушуємо їх творчо мислити.

У сучасних наукових дослідженнях подано різні точки зору щодо проблеми формування творчого мислення. Ученими доведено, що формування творчого мислення спирається на позитивну мотивацію (В. Вілюнас, А. Маркова, Х. Хекхаузен), цілепокладання (В. Беспалько, О. Леонтьєв, Б. Ломов), рефлексію (Н. Алексєєв, А. Зак, І. Семенов) та пов'язане з процесами активного навчання у вищій школі (А. Вербицький), пізнавального інтересу, організації навчальної діяльності (О. Резван, А. Тряпціна, Г. Щукіна), використанням дидактичних багатомірних інструментів (В. Штейнберг) і алгоритмічних методів вирішення проблеми (Г. Альтштуллер, Л. Занков, С. Мелешко). Проблема розвитку творчого мислення активно розробляється в багатьох галузях професійної діяльності, зокрема в галузі юридичної освіти (В. Васильєв, М. Єнікеєв). Цікавими є дослідження розвитку мовленнєвих творчих здібностей О. Аматьєва, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Дронової, Т. Козакової, О. Ушакової та ін.

Одним з перших презентував термін “творче мислення” американський психолог Дж. Гілфорд [3]. Він зазначив, що рівень творчого мислення пов'язаний із домінуванням таких особливостей:

- оригінальність ідей, що висловлюються, яскраво виражене прагнення до інтелектуальної новизни;
- семантична гнучкість (бачення об'єкта під новим кутом зору, виявлення його нового використання);
- образна адаптивна гнучкість (зміна сприйняття об'єкта таким чином, щоб побачити його нові, приховані сторони);
- семантична спонтанна гнучкість (продуціювання різноманітних ідей у невизначених ситуаціях, що не містять орієнтирів для цих ідей).

Характеризуючи творче мислення учнів, Т. Огородова зазначає [6, с. 107], що творчій особистості властиві такі якості й уміння: здатність помічати й формулювати альтернативні ідеї, уникати поверхневих формулювань; уміння вникати у й і бачити перспективу; відмова від орієнтації на авторитети; здатність бачити об'єкт з нового боку, відмова від категоричних суджень, готовність відійти від звичної життєвої рівноваги та стійкості.

Е. Чистюліна [8, с. 42] визначає поняття “творче мислення студентів університету на заняттях іноземної мови” як вид мислення, що виявляється як інтегративна якість особистості й характеризується ціннісним ставленням студента до творчості, осмисленням основних категорій, механізмів творчого мислення, усвідомленим застосуванням логічних операцій і евристичних прийомів для вирішення самостійно визначених освітніх проблем у процесі вивчення іноземної мови.

Розвивати творче мислення – це формувати й удосконалювати мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, планування, абстрагування; мати такі характеристики мислення, як критичність, гнучкість, глибина, широта, швидкість, варіативність, а також розвивати уяву й володіти знаннями різного змісту.

Зроблений теоретичний аналіз показав, що, незважаючи на достатньо активний інтерес з боку вчених до проблеми, що розглядається, питання розвитку творчого мислення студентів на заняттях з іноземної мови є недостатньо дослідженим у практичному його аспекті.

Метою статті є узагальнення науково-педагогічного досвіду щодо формування творчого мислення в контексті розвитку творчого потенціалу особистості у процесі професійної підготовки й обґрунтування системи лінгвопсихологічних вправ з французької мови на матеріалі текстів зі спеціальності, спрямованої на розвиток творчого мислення майбутніх юристів.

Творча діяльність за своєю природою дуже складна. Одним з механізмів, що стимулює творче мислення студентів, є інтелектуальні завдання. Вони розкривають і призводять до руху пізнавальні ресурси, формують дослідницький стиль розумової діяльності. З'являючись під час вирішення значущих для людини проблем, інтелектуальне завдання своєрідно моделює процес творчого мислення, служить ефективним засобом її формування та розвитку студента. Творча реконструкція основних структурних компонентів завдання, включення їх у нові системи зв'язків активно сприяють формуванню самостійності мислення, розвивають оригінальність і винахідливість розуму.

У психології розрізняють два типи мислення: конвергентне (закрите, нетворче) й дивергентне (відкрите, творче). Тип особистості з перевагою конвергентного мислення називають інтелектуальним, дивергентного – креативним. Інтелектуал спроможний вирішувати завдання достатньо складні, але ті, що мають відомі способи рішення, тобто закриті завдання. Креативна особистість спроможна сама бачити і ставити завдання, вона прагне вийти за межі вузько поставленої умови. У реальному житті ми стикаємося переважно з вирішенням завдань відкритого типу, коли нам

подано достатньо розмиті умови, різні шляхи вирішення і набір можливих відповідей. Тому саме розвиток креативного творчого мислення є важливим завданням сучасної навчальної діяльності.

Творчі завдання характеризуються великим розмаїттям і різняться стосовно до умов і характеру самостійної роботи студентів. Це може бути оціночний вибір способу дії чи фактів, що містять справжні чи удавані суперечності; різні оцінки одного й того самого явища; обґрунтування чи спростування оцінки певного явища; формулювання протилежних оціночних висновків стосовно розмови про певне явище тощо. Залучаючи студентів до вирішення нового творчого завдання, викладач повинен бути впевненим, що процес його виконання призведе до формування нових творчих умінь студентів, яких у них ще не було, наприклад, використовувати накопичені знання, по-новому бачити відоме, комбінувати зібрані відомості тощо.

Як зазначає Е. Яковлева [9, с. 215], замість того, щоб отримувати всі знання у готовому вигляді, студенти повинні за допомогою викладача залучатися до творчої переробки навчального матеріалу, тобто викладач повинен розвивати творчі уміння студентів. Так, студентів не примушують до запам'ятовування тих чи інших знань чи готових штампів, а допомагають їм осмислити матеріал і творчо його переробити.

Г. Голіцин [4, с. 116] зауважує, що в основі формування творчого мислення повинен лежати принцип розвитку думки через виявлення суперечностей у складі наявного знання з метою подальшого його вирішення, тоді одним з прийомів буде постановка нових проблем, вирішення яких пов'язане з використанням раніше вивченого матеріалу. При такому методі викладач будує своє пояснення, спираючись на вже відомі факти, що сприяє встановленню певних логічних зв'язків. Наприклад, під час введення нового лексичного матеріалу на заняттях з іноземної мови викладач пропонує студентам пригадати деякі інтернаціональні слова, розібрати на складові, намагатися зрозуміти їх, підбираючи до них синоніми та антоніми тощо. Для кращого запам'ятовування з метою побудови логічної системи знань важливим є дотримання принципу послідовності в поданні навчального матеріалу викладачем.

У зв'язку зі специфікою побудови навчального процесу в юридичному ВНЗ на сьогодні відчувається недостатня розробленість і кількість конкретних дієвих методик розвитку творчого мислення студентів. Виходячи з існуючої потреби, нами була розроблена й апробована система лінгвопсихологічних вправ на матеріалі текстів зі спеціальності, спрямована на розвиток вмінь творчого мислення майбутніх юристів. Відповідно до практичних завдань навчання іноземної мови студентів юридичних спеціальностей, для яких іноземна мова є засобом здійснення професійної діяльності, основну увагу в цій системі вправ приділено формуванню навичок невідповідного мовлення, накопиченню та вживанню нових лексичних одиниць активного словника, у тому числі спеціалізованої та професійно-орієнтованої лексики як в усній, так і в письмовій формах роботи на практичних заняттях з французької мови.

В основу системи вправ з метою удосконалення навичок мовлення нами було покладено методологічне зауваження І. Румянцевої [7, с. 311] про тісний взаємозв'язок розвитку мовлення з формуванням усіх інших психічних процесів людини (відчуттів, сприймання, уваги, пам'яті, уяви й мислення). Досягти цього можливо за допомогою використання особливих психолінгвістичних і психологічних засобів, що мають комунікативну основу й пов'язані з усіма психічними процесами, властивостями та станами особистості.

Спираючись на теоретичні дослідження сучасних науковців [2, с. 14], в основу запропонованої методичної системи були покладені такі принципи:

- створення стійкого інтересу до матеріалу, що вивчається;
- принцип новизни, яскравості й неординарності засобів подання нового матеріалу з подальшим його закріпленням;
- створення комфортного психологічного середовища та рівноправна взаємодія учасників навчального процесу;
- принцип взаємозумовленості й різноманіття динамічних взаємозв'язків усіх компонентів навчального процесу.

Відповідно до двох перших принципів ми пропонуємо випереджати кожне заняття “розігрівачими” вправами (warming-up exercises), що спрямовані на активізацію пізнавальних процесів, у тому числі почуттів і емоцій студентів. Ці вправи призначені для стимулювання пов'язаної з мовленням моторики тіла, що безпосередньо збільшує продуктивність роботи мозку. Ці вправи можуть бути нескладними, щоб студенти не відчули напруги при їх виконанні, але повинні бути достатньо позитивними. Саме позитивний настрій на заняттях сприяє пробудженню творчих здібностей особистості.

Наступний крок – це вправи, спрямовані на тренування пам'яті та уваги, наприклад, вправи на запам'ятовування ланцюжка слів за асоціативними зв'язками. Ці вправи розроблені на основі методики видатного психолога А. Лурія [5] і мають за мету розвиток і тренування пам'яті та довільної уваги. Викладач заздалегідь підбирає декілька (не більше десяти) іноземних активних слів з тексту і пропонує студентам прослухати їх один раз і записати в порядку подання. Результати першої та подальших спроб студентів можуть бути зафіксовані та порівняні викладачем. Можливе використання такого завдання: викладач роздає картки зі словами, які студенти зустрінуть у тексті, та пропонує прочитати написані слова та запам'ятати їх за певний час. Потім викладач забирає картки, а студенти по пам'яті намагаються відтворити усно те, що запам'ятали.

Більш ефективного результату, на наш погляд, можна досягти, використовуючи спеціальні “навчаючі опори”, що полегшують професійне спілкування іноземною мовою та розвивають творче мислення. Це може бути добірка термінів і термінологічних словосполучень, що являє собою спеціально організований мовний комплекс, який співвідноситься з конкретною професійною мовленнєвою ситуацією. “Навчаючими опорами” можуть також виступати професійно орієнтовані змістовні блоки, у яких у стислій і концентрованій формі містяться основні положення з теми, що вивчається.

Не менш важливу роль може виконувати регламент опорних лексичних одиниць, необхідних для вираження змісту завдання. Використання таких “навчальних опор”, на наш погляд, може розглядатися як допоміжний засіб формування творчого мислення та професійної комунікативності, а також як необхідні зразки-кліше розвитку вмінь мовленнєвого оформлення видів професійного спілкування іноземною мовою.

Для розвитку творчого мислення студентів потрібне активне творче середовище. На думку К. Бруггенера [1, с. 12], творча атмосфера передбачає активну участь кожного студента в самостійному пошуці нових для нього істин, підходів до виконання вправ, у подоланні суперечностей між знанням і незнанням, у цілеспрямованій праці з оволодіння новими навичками й уміннями за допомогою методів, що стимулюють творче мислення.

Дотримання третього принципу – створення комфортного психологічного середовища та рівноправна взаємодія учасників навчального процесу – досягається тоді, коли викладач і студент є рівноправними суб'єктами процесу навчання. Ми поділяємо думку Дж. Ломпшера [10, с. 43] про те, що навчання має бути спрямоване на вільне розкриття особистості. Безумовним є факт, що природний авторитет викладача, який виходить з його предметної компетенції та професійної майстерності, не має нічого спільного з авторитарністю. Роль викладача полягає в тому, щоб, насамперед, бути медіатором, помічником, який готовий у потрібний момент підказати необхідне слово, спрямувати бесіду у правильне русло або ж самому стати учасником обговорення. Саме таким чином, ґрунтуючись на спільній діяльності, спрямованій на досягнення загальної мети, викладачу вдасться розвинути партнерські, діалогічні відносини зі студентами у ході заняття.

Для реалізації четвертого принципу – принципу взаємозумовленості та різноманіття динамічних взаємозв'язків усіх компонентів навчального процесу – пропонуємо під час заняття робити акцент на поєднання різних видів діяльності і способів роботи, що швидко змінюють один одного (від фронтального до парного, потім до групового чи індивідуального). Кожен з цих видів роботи є доречним у певній ситуації. Наприклад, робота в парі є ефективною при відпрацюванні на занятті активного словника. Доцільним при цьому буде використання карток з вокабуляром, доповненим на зворотному боці транскрипцією та перекладом. Студенти можуть таким чином перевірити один у одного знання слів за темою. Також можливим парним видом роботи є складання речень з новими словами та виставлення партнеру оцінки за виконане завдання. У парі можливе виконання завдань, що вимагають від студентів прояву творчості, а не відтворення інформації, що вже є у тексті: завдання на трансформацію тексту (наприклад, замінити текст договору про експорт товарів на текст договору про імпорт товарів; на основі тексту про юридичну процедуру влаштування на роботу скласти рекомендації про послідовність дій, необхідних при пошуку роботи або скласти питання, що можуть бути запропоновані працедавцем на співбесіді; на основі тексту про існуюче законодавство Франції придумати якийсь жартівливий закон чи правило, якого слід дотримуватися в університеті та ін.).

Існує велика кількість вправ, що виконують у групі й передбачають виконання завдання не на місцях, а, наприклад, у центрі аудиторії. Це знімає інертність, сприяє концентрації уваги, вдосконалює усі види пам'яті, швидкість реакції та увагу студентів. Безумовним є той факт, що парні й групові види роботи та завдання, що припускають рух, зміну партнерів, сумісну творчість, надають студентам досвід координації дій у вирішенні спільних завдань і радість співпраці. Груповий метод забезпечує участь у роботі кожного учасника спілкування, але основна складність у проведенні такої роботи полягає у неоднаковому рівні володіння мовою. Важливо, щоб групові завдання передбачали варіативність у роботі студентів з різним ступенем мовленнєвої активності та ініціативності.

Загальновідомо, що індивідуальні завдання сприяють розкриттю особистісних можливостей студентів, їхніх якостей, рівня мовної підготовки, вміння самостійно включатися у процес спілкування, керувати ситуацією обміну думками. Саме такий режим роботи дає змогу використовувати індивідуальні комунікативні знання, спрямовані на вдосконалення особистісних професійних якостей студента. Вибір цих завдань повинен здійснюватися у зв'язку з характером вправ та їхньою цільовою установкою. Індивідуально виконуються, наприклад, такі завдання: подати певне явище з юридичної практики у вигляді пантоміми чи характерного, на думку студента, жесту, а члени групи повинні зрозуміти й висловити іноземною мовою свої припущення з приводу побаченого.

Апробація запропонованої системи лінгвопсихологічних вправ дала змогу зробити висновок про те, що навчання французької мови за допомогою цієї системи сприяє підвищенню ефективності роботи усіх психічних процесів, що призводить до активізації розумових здібностей студентів і покращує рівень володіння ними іноземною мовою. Розвиваючи інтелект і емоційну сферу, ці вправи вдосконалюють саму особистість студентів.

Висновки. Розвивати творче мислення студентів необхідно постійно й, насамперед, у процесі активної діяльності на заняттях, а також при виконанні самостійної роботи, оскільки по-справжньому творчо оволодіти будь-якою дисципліною, глибоко осмислити її навіть при гарних здібностях неможливо без розумової напруги та постійної роботи в самостійному режимі. Творча діяльність при виконанні різних вправ розвиває особистість студента, підвищує його активність і самостійність, виявляє і реалізує його потенційні можливості, а також залучує його до майбутньої професії.

Список використаної літератури

1. Бруггенер К. Х. Проблемы формирования творческого мышления учащихся / К. Х. Бруггенер. – Уфа, 1981. – 247 с.
2. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Академия, 2004. – 336 с.
3. Гилфорд Д. Три стороны интеллекта / Д. Гилфорд // Психология мышления / ред. А. М. Матюшкин. – Москва : Прогресс, 1965. – С. 433–456.
4. Голицын Г. А. Информация, поведение, творчество / Г. А. Голицын, В. М. Петров. – Москва : Наука, 1991. – 208 с.
5. Лурия А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – Москва : МГУ, 1975. – 268 с.

6. Огородова Т. В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Т. В. Огородова. – Ярославль, 2006. – 123 с.

7. Румянцева И. М. Психология речи и лингвопедагогическая психология / И. М. Румянцева. – Москва, 2004. – 432 с.

8. Чистюлина Е. В. Развитие творческого мышления студентов университета на занятиях иностранного языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Елена Владимировна Чистюлина. – Магнитогорск, 2010. – 200 с.

9. Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности / Е. Л. Яковлева. – Москва : Флинта, 1997. – 224 с.

10. Viau Rolland. La motivation dans la création scientifique / Rolland Viau. – Canada : Presses de l'Université du Québec, 2007. – 157 p.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Осмоловская Е. Ю. Система лингвопсихологических упражнений по французскому языку на материале текстов по специальности, направленная на развитие творческого мышления будущих юристов

В статье анализируется понятие “творческое мышление”, обобщается научно-педагогический опыт по формированию творческого мышления в контексте развития творческого потенциала личности в процессе профессиональной подготовки. Подчеркивается необходимость целенаправленного развития интеллектуальных возможностей студентов, процессов познавательного поиска, а именно развития творческого мышления. Дается обоснование и характеристика авторской системы лингвопсихологических упражнений по французскому языку на материале текстов по специальности, направленной на формирование творческого мышления студентов юридических специальностей.

Ключевые слова: творческое мышление, активная мыслительная деятельность, процесс обучения, иноязычное общение, система лингвопсихологических упражнений.

Osmolovskaya O. The System of Lingvo Psychological Exercises in French Language on the Material of Specialties' Texts Aimed at the Development of Future Lawyers Creative Thinking

In the article the concept of “creative thinking” is analyzed, research and teaching experience in the formation of creative thinking in the context of the development of the creative potential of the person in the process of training is generalized. Author actualizes the problem of development of creative thinking of future specialists, whose solution provides the formation of personality, ready to be creative and able to work in a reformed society. The necessity of purposeful development of intellectual capacities of students, cognitive processes of search, i. e. the development of creative thinking is emphasizes. Based on theoretical studies of modern scientists and the mechanism of creative thinking, main methodological principles are defined and the program is offered on the basis of their exercise. The author gives a description and the rationale of the author's system of lingvo psychological exercises in French language on the material of texts on specialty aimed at the formation of creative thinking of students of law specialties.

Key words: creative thinking, active thinking activity, the process of learning foreign language communication system lingvo psychological exercises.

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ ФРН ЩОДО РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНОСТІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито особливості сприяння розвитку обдарованості в сучасній Німеччині в гендерному контексті, зокрема, проаналізовано психологічні відмінності між обдарованими хлопцями та дівчатами.

Ключові слова: обдарована молодь, гендерні особливості, національна освітня політика.

Обдарована молодь є потенціалом розвитку будь-якої сучасної держави. Не є винятком і ФРН (з часів об'єднання Західної та Східної Німеччини 1990 р.) молода країна, що посідає ключові позиції в Європі та перебуває на етапі розвитку.

Одним із основних принципів розвитку демократичного суспільства є визнання рівних прав жінок і чоловіків у всіх галузях та створення рівних умов їхньої реалізації. Згідно із сучасною концепцією демократії, побудова толерантного суспільства неможлива без досягнення гендерної рівності. Відкритому суспільству потрібні такі якості, як прозорість намірів, чесність, критичне мислення, незалежність. До того ж слід відмітити, що в кожній культурі є свої стереотипи чоловічої та жіночої поведінки. Сучасна Німеччина наголошує на необхідності подолання цих стереотипів та задля цього потребує гендерного підходу до організації навчання нового покоління – молоді з високими здібностями. Без гендерної освіти неможливо сформувати в учнів гармонійних відносин з представниками протилежної статі. Гендерна педагогіка створює інший погляд на світ, розуміння своєї власної ролі у суспільстві, формує активну громадянську позицію та, зрештою, – зміну суспільної свідомості.

Особливості освітньої системи Німеччини, зокрема характерні тенденції розвитку навчання обдарованої молоді ФРН, є предметом дослідження українських (Я. Беккер, Н. Козак, Л. Чухно та ін.) та зарубіжних учених (Г. Піхта, К. Хеллера, Г. Фенда та ін.). Слід відмітити, що до проблеми сприяння розвитку обдарованості в гендерному аспекті звертали вектор свого дослідження німецькі науковці Е. Каннінг, Т. Рост, Г. Хайнбокель, Д. Холлінг та ін.

Мета статті – розкрити особливості національної німецької програми сприяння розвитку обдарованої молоді в гендерному аспекті, ґрунтуючись на систематизації поглядів провідних українських і німецьких учених на проблему психофізіологічних та соціальних відмінностей між обдарованими хлопцями та дівчатами.

Як відомо, наявність психофізіологічних відмінностей та різниці в соціальній поведінці між чоловіками та жінками підтверджується беззапе-

речними емпіричними дослідженнями науковців у галузі психології, соціології та педагогіки. Слід зазначити, що майже всі класичні концепції розвитку творчої особистості не виключають визначної ролі емоційної сфери жіночого чи чоловічого типу при виявленні обдарованості.

Сучасні німецькі дослідники проблеми диференціації навчання обдарованої молоді, у тому числі М. Йост, П. Нагель та Г. Хайнбокель [3; 5; 6], наголошують на тому, що дівчата шкільного віку з особливими творчими здібностями створюють серйозну групу ризику, оскільки їх найважче виявити серед інших учнів за звичним колом критеріїв та сприяти подальшому розвитку їхніх здібностей у гендерно змішаному суспільстві.

За даними сучасних демографічних досліджень, у Німеччині щороку народжується майже однакова кількість хлопчиків і дівчат, та з віком поступово змінюється частка дівчат серед обдарованих школярів. Українська дослідниця психологічної природи обдарованості О. Кривопишина наголошує на тому, що сьогодні в європейських країнах дівчата випереджають хлопців у мовленнєвому розвитку, що є показником рівня вербальних здібностей, у жінок більшою мірою розвинуті перцептивні якості, у той час як у чоловіків – зорово-просторові; мова жінок багатша, вони раніше засвоюють навички читання [1]. Але в період переходу від підліткового віку в юність обдаровані дівчата становлять менше половини від загальної кількості старшокласників та абітурієнтів.

Прийняття ФРН гендерної стратегії як напряму державної політики зумовлене необхідністю вирішити складні соціально-економічні проблеми перехідного періоду, що пов'язані з об'єднанням країн з різними культурними й політичними пріоритетами в одну державу (як відомо, до 1990 р. на території сучасної Німеччини існували соціалістична НДР та капіталістична ФРН). Результатом стала активізація всього населення на шляху до побудови нового, сильного, рівноправного суспільства, що знайшла своє вираження у висуванні жінками вимог дати їм змогу обіймати ключові посади в апараті федеративного управління, отримувати високу заробітну плату за виконання робіт у сфері науки й техніки, подолати пануючий у суспільстві гендерний дисбаланс щодо сім'ї та батьківства тощо. Як результат – Німеччина ХХІ ст. є яскравим прикладом рівноправного демократичного суспільства, головою уряду якого вже майже десятиліття є жінка, багато інших державних посад обіймають також жінки.

У 2000 р. Федеральною експертною комісією з питань інтеграції німецької національної освітньої стратегії у Болонський освітній простір при Бундестазі було прийнято документ “Освіта 2000”, який окреслив галузі освіти для першочергового реформування – навчання обдарованої молоді та професійна освіта. Сьогодні для ФРН є характерним серйозне ставлення до ролі освіти жінок, зокрема, до створення сприятливих умов для виявлення та розвитку особливих здібностей у дівчат і жінок. Що стосується фондової політики, чимало приватних товариств та громадських організацій здійснюють фінансову підтримку саме талановитих дівчат. Варто та-

кож наголосити на ролі Інституту дослідження обдарованості (ІДО) на шляху побудови національної освітньої політики Німеччини. В ІДО існує відділ, що сприяє розвитку обдарованості у дівчат та жінок різного віку, зокрема, організовує курси для підготовки вихователів дитсадків і вчителів шкіл до роботи зі здібними дівчатами, розробляє тестові методики виявлення обдарованості в жінок тощо. Німецький відділ міжнародної організації “Менса” пропонує психолого-педагогічну допомогу батькам обдарованих дівчат для подолання проблем із навчанням.

Незважаючи на велику кількість у Німеччині державних і приватних програм ідентифікації та сприяння розвитку обдарованості за принципом гендерної диверсифікації, існує чимало проблем в організації навчання обдарованих школярів. Так, М. Йост наголошує на тому, що велика кількість здібних дівчат не встигають із навчанням у школі [5]. Вони відчують себе навантаженими звичайними завданнями в межах навчальної програми та втрачають інтерес до виконання складних, дійсно цікавих робіт. Ситуація погіршується через нестійку емотивну сферу дівчат, від яких очікують не лише батьки, а й усе оточення більшої концентрації у процесі навчання, відповідальності та сильнішої соціальної інтеграції, ніж від хлопців.

Вирішення цієї проблеми педагог вбачає в організації спеціального навчання психолого-педагогічного персоналу школи та позашкільних закладів, в межах якого вчителі, вихователі, психологи та соціальні працівники вивчають курси “Обдарованість як психосоціальне явище”, “Керування творчістю” та “Специфіка роботи з обдарованими школярами/студентами”, під час практики проводять власні педагогічні дослідження, апробовують власні мультиметодичні й мультимодальні способи розпізнання обдарованості, складають спеціальні тести згідно з принципом гетерогенетичної обдарованості, тобто систематизують здібності та нахили обдарованих хлопців та дівчат і порівнюють їх з рівнем інтелектуального розвитку їхніх батьків.

Цікавим є підхід німецької дослідниці П. Нагель стосовно подолання проблем, які постають в обдарованих дівчат і жінок, що навчаються “у світі обдарованих хлопців” [6]. На її думку, типові для певної статі гормональні відмінності виграють не менш важливу роль у сприянні розвитку обдарованості як екстраординарної людської якості, ніж відмінності в темпераменті, оскільки можуть не лише направити здібності в іншому векторі розвитку, а й призвести до втрати останніх. Дослідниця наводить приклади на підтвердження цього факту. Так, серед усіх обдарованих школярів Німеччини сьогодні кожні сім із десяти є хлопцями, оскільки дівчата бояться бути “не такими, як інші”, щоб не втратити розуміння родини й авторитет у шкільному оточенні. У своїй книзі П. Нагель розповідає про те, що батьки спочатку приводять синів до клубів та організацій з питань роботи зі здібною молоддю, і лише пізніше виявляється, що в сім’ї є обдарована сестра. А отже, дівчата не хочуть бути поміченими й потребують сильнішої мотивації. Вони приховують свої високі здібності з математики, образотворчості, філології, музики тощо навіть із задоволенням, з гумором, іроні-

єю чи сарказмом. У більшості випадків обдаровані дівчата мають пригнічене почуття власної гідності, не вірять у свої особливі здібності. На відміну від хлопців, вони вбачають причину своїх успіхів у старанні, систематичній праці та цілеспрямованості, а не в природному таланті.

На думку дослідниці, в сучасному німецькому суспільстві є багато не діагнованих талановитих дівчат з підозрою на синдром дефіциту та чимало інших психосоматичних відхилень. Вони потребують багаторазової діагностики здібностей, тобто можуть пройти тест на визначення рівня інтелектуального розвитку декілька разів, консультацій психологів та педагогів для батьків та обов'язково диференціації змісту навчання, що полягає у переведенні до спецкласу чи навіть спецшколи.

За даними Міністерства культури, молоді та спорту Німеччини, досить поширеним закладом освіти для учнів з високими здібностями наразі є інтернат. Сьогодні в країні працює 21 інтернат для обдарованих школярів у федеральних землях Тюрінгія, Заксен-Ангальт, Бранденбург, Заксен, Райнгайт-Пфальц, Гессен та Баден-Вюртемберг, з яких два, а саме: Гімназія імені Макса Стенбека та Школа-інтернат замку Ганзенберг – профілюються на навчання обдарованих дівчат, та один – Католицький Колегіум Августина – на навчання обдарованих хлопців. Для вступу до закритого навчального закладу обдаровані хлопці та дівчата складають як іспити за шкільною програмою, так і тест на визначення здібностей. Крім того, обов'язково є довідка про стан психічного здоров'я та характеристика з попередньої школи. На відміну від загальноосвітніх закладів, вищезазначені інтернати володіють спеціальними методиками для визначення творчих здібностей у дівчат, а також готують учителів, шкільних психологів та соціологів до роботи з обдарованими дівчатами, щоб створити сприятливі умови для розвитку в них позитивної мотивації та впевненості у власних знаннях і вміннях. На жаль, навчання в таких інтернатах коштує від 1500 до 2000 євро на місяць, і більшість учнів отримують освіту за допомогою програм фінансової підтримки державних чи приватних фондів або завдяки федеральній стипендії.

Інший німецький науковець у галузі педагогіки обдарованості Г. Хайнбокель приділяє багато уваги вивченню гендерних особливостей організації навчання здібної молоді старшого віку, а саме студентів. Зокрема, дослідник називає типові для певної статі галузі науки: природознавство, техніка та математика є "чоловічими", а мовознавство, мистецтво та суспільствознавство відносяться до суто жіночих наук [3]. Відповідно до вищезазначеного розподілу існують певні стереотипи в поведінці гендерного характеру, які повинні бути врахованими під час роботи з обдарованими хлопцями та дівчатами студентського віку. Наприклад, дівчата дуже рідко показують високі успіхи в біології та техніці, оскільки соціальна роль такого плану є для них новою та незвичною, саме тому вони потребують особливого ставлення під час навчання, інтелектуальних завдань тощо. Так, серед учасників щорічного федерального математичного змагання лише чверть становлять дівчата, але культурно-масові заходи, що

відбуваються поза конкурсною програмою, організовані так, щоб урахувати інтереси та вподобання як хлопців, так і дівчат. Таким чином, здійснено спробу запобігти дискримінації обдарованих за статевою ознакою, що, на думку Г. Хайнбокель, А.Білхардта та Р. Йоста, має місце в закладах освіти сучасної Німеччини.

Висновки. Отже, для сучасної освітньої політики Німеччини характерними є принципи демократичності та гендерної рівності, що підтверджено чималими зусиллями створити на державному рівні заклади освіти для обдарованих дівчат, розробити спеціальні навчальні програми та культивувати в німецькому суспільстві здоровий психологічний клімат для розвитку особистості будь-якої статі. Перспективною галуззю досліджень може стати вивчення авторських методик подолання психолого-педагогічних бар'єрів у обдарованих дівчат.

Список використаної літератури

1. Кривопишина О. А. Гендерний аналіз особливостей розвитку літературно обдарованих особистостей / О. А. Кривопишина // Актуальні проблеми психології: Проблеми психології творчості : зб. наук. праць / за ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Я. Франка, 2008. – Т. 12. – Вип. 3. – С. 101–110.
2. Billhardt J. Hochbegabte. Die verkannte Minderheit / J. Billhardt. – Würzburg, 1996. – 166 s.
3. Heinbockel A. Hochbegabte. Erkennen, Probleme, Lösungswege / A. Heinbockel. – Münster, 2001. – 169 s.
4. Internate für Hochbegabte Hochleistende in der Bundesrepublik [Elektronischen ressource]. – Modus für den Zugang: <http://www.internatsverzeichnis.beepworld.de/files/hochbegabten-internate.pdf>.
5. Jost M. Hochbegabte erkennen und begleiten. Ein Ratgeber für Schule und Elternhaus (2., aktualisierte Aufl.) / M. Jost. – Wiesbaden, 2003. – 137 s.
6. Nagel Petra. Hochbegabte Mädchen werden seltener gefördert. Interview mit Diplom-Psychologin Petra Nagel vom 17. Dezember 2012 17:12 [Elektronischen ressource]. – Modus für den Zugang: <http://www.sueddeutsche.de/bayern/mehr-jungen-in-begabtenklassen-hochbegabte-maedchen-werden-weniger-gefoerdert-1.1553147>.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Пивовар Ю. О. Особенности современной национальной политики ФРГ по развитию одаренности: гендерный аспект

В статье рассмотрены особенности способствования развитию одарённости в современной Германии в гендерном контексте, в частности, проанализированы психологические различия между одарёнными мальчиками и девочками.

Ключевые слова: одарённая молодежь, гендерные особенности, национальная образовательная политика.

Pivovar Y. Features Modern German National Policy for the Development of Talent: a Gender Perspective

One of the basic principles of a democratic society is the recognition of the equal rights of women and men in all spheres and the creation of equal conditions for their implementation. Modern Germany stresses on the necessity of overcoming gender stereotypes in education. Gender pedagogy creates a different view of the world, understanding of your own roles in society, forms the active civic position. The aim of the article is the demonstrating of the features of the national German programme as for promoting talented youth in the gender aspect, what is based on the systematization of the views of leading native and german scientists on the problem of physiological and social differences between endowed guys and girls.

According to the latest demographic research in Germany every year the equal number of boys and girls are born, and with passing time gradually changes the proportion of girls among endowed students. Modern German researchers have problems at differentiating teaching endowed young people stress on the fact that girls of a school age with special creative abilities create serious risk, because they are the hardest to detect among the other students as for the usual range of criteria and further for future development of their abilities in a gender-mixed society. Adoption in FRD gender strategy as the course of the national policy is determined by the necessity to solve difficult socio-economical issues of the transitive period that related to association of countries with various cultural and political priorities into one state. Nowadays FRD is seriously concerned with the question of the women education, in particular creation of favorable environment to detect and develop special skills of women and girls. This relates to the stock policy, organization of competitions and tournaments according to the gender type, etc. To conclude, democracy and gender equality are distinctive features of modern German policy which is proved with enormous efforts to create, on the governmental level, educational establishments for endowed girls and boys, with attempts to develop special educational programs and cultivate robust psychological climate in German society for the successful development of a personality of any gender.

Key words: *gifted youth, gender specialty, national educational establishment.*

ПИТАННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ В СОЦІОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

У статті здійснено аналіз соціологічної літератури з проблеми індивідуалізації. Розглянуто взаємозв'язок та взаємозумовленість понять “людина”, “організм”, “індивід”, “суб’єкт”, “особистість”, “індивідуальність”. Окремо проаналізовано співвідношення понять “особистість” та “індивідуальність”. Підкреслено, що індивідуальність є ширшим поняттям, ніж особистість, ці поняття фіксують різні сторони духовної сутності людини в соціології та соціальній психології; характеризуючи людську індивідуальність, використовують поняття “самість”, “Я-концепція”, “ідентичність”, “соціальна роль”. У статті розглянуто існуючі в соціологічній літературі різні підходи до визначення поняття “індивідуалізація”. Наголошено, що, хоча у визначенні цього поняття можна прослідкувати певні розбіжності, саме у виокремленні людиною себе з суспільства здебільшого вбачають сутність індивідуалізації в соціологічній літературі. Крім того, індивідуалізацію, що привносить у соціальну реальність позитивні й негативні риси, в соціології розглядають як ключову характеристику сучасного суспільства.

Ключові слова: індивідуальність, Я-концепція, ідентичність, соціалізація, інтеграція, індивідуалізація.

Пріоритети сучасної вищої освіти лежать у площині забезпечення оптимальних умов для формування професіоналізму майбутніх фахівців, збереження та розвитку їхнього індивідуального потенціалу, надання можливостей для творчої самореалізації. Одним із напрямів реалізації цього завдання є індивідуалізація процесу навчання. Сучасна наука перебуває на шляху інтеграції всіх знань про людину. Міждисциплінарний характер проблеми індивідуалізації зумовлює багатоаспектний аналіз необхідного кола понять, систематизацію існуючих поглядів учених різних галузей сучасної науки. З певним ступенем умовності в нашому теоретичному дослідженні ми виділили напрями розгляду проблеми індивідуалізації: філософський, психофізіологічний, соціально-психологічний та психолого-педагогічний.

Людську індивідуальність та індивідуалізацію з точки зору соціології розглядають Б. Ананьєв, Є. Андрієнко, Ю. Гіллер, О. Гуменюк, Є. Ісаєв, І. Кон, М. Марінов, В. Петровський, В. Слободчиков, П. Фролов, А. Фурманта ін.

Мета статті – узагальнити різні підходи до сутності та взаємовідношення понять “особистість”, “індивідуальність”, “соціологізація”, “індивідуалізація” в соціологічних дослідженнях.

Аналізуючи слово “індивідуалізація”, можна визначити його корінь – індивід (з лат. *individuum* перекладається як неподільний).

У сучасній науці поняття “індивідуальність” та “індивідуалізація” пов’язують з поняттями “людина”, “організм”, “індивід”, “суб’єкт”, “особистість”, які розглядають у взаємозв’язку та взаємозумовленості. Квінтесенцією наукових праць є такі положення: людина народжується як певний організм; маючи певну специфіку власного людського організму, він уже є

індивідуальністю, але це ще не є повною мірою людська індивідуальність та й він – не особистість і суб'єкт життєдіяльності; особистість виникає тоді, коли індивід як суб'єкт здійснює діяльність за нормами та еталонами, що задаються ззовні; коли індивід поступово припиняє бути тільки “одиницею” роду, як особистість і суб'єкт набуває певної самостійності свого буття в суспільстві, здібності до творчого перетворення дійсності та самого себе, він стає повною мірою індивідуальністю (тільки тоді він зможе унікальним, притаманним тільки йому способом організовувати власне життя, реалізовувати власний потенціал). Як підкреслює Б. Анан'єв, індивідуальність є “інтеграцією всіх якостей людини як індивіда, особистості та суб'єкта діяльності” [1, с. 329]; створення “індивідуальності та обумовлений нею єдиний напрям розвитку індивіда, особистості та суб'єкта в загальній структурі людини стабілізують цю структуру та є важливим фактором високої життєздатності та довголіття” [1, с. 111].

Щодо співвідношення понять “особистість” та “індивідуальність”, у сучасній науці підкреслено, що: індивідуальність є ширшим поняттям ніж особистість; особистість без індивідуальності є абстракцією та реально не існує; ці поняття фіксують різні сторони духовної сутності людини (особистість фіксує соціально значущі риси людини, які вона виражає у формі індивідуальності); індивідуальне “Я” є центром особистості, її внутрішнім ядром [14, с. 42]; “якщо особистість – “верховина” всієї структури людських якостей, то індивідуальність – це “глибина” особистості та суб'єкта діяльності” [1, с. 329].

У соціологічних словниках і енциклопедіях під індивідуальністю розуміють: “унікальність індивіда в соціумі”; “неповторне поєднання природних і набутих у процесі соціалізації рис і здібностей індивіда” [16, с. 155]. Індивідуальність “пов'язана з такими категоріями, як “самосвідомість” (персональна представленість “Я”) і “самооцінка” (контроль за реальною здатністю особистості критично кваліфікувати власні мотиваційні стани, рівні зазіхань)” [16, с. 155].

У соціології та соціальній психології, характеризуючи людську індивідуальність, використовують поняття “Я”, “самість”, “Я-концепція”, “ідентичність”. Як підкреслює І. Кон, “Я” – самість..., на основі якої індивід відрізняє себе від зовнішнього світу та інших людей. Самість – єдність “реальної ідентичності” індивіда та його самосвідомості” [8, с. 25–38]. Самість людини, або Я-образ, – це “розвинуте внутрішнє утворення, за допомогою якого людина формує уявлення про свою індивідуальність, визначає власні якості, здібності, емоції та почуття, психічні процеси” [2, с. 52]. П. Фролов зазначає, що для людини проблема пошуку своєї соціально-типової індивідуальності передбачає відмову від не себе всередині себе [18, с. 48]. Тому, на його думку, “з одного боку, Я – це сукупність смислових відносин і установок особистості, засвоєних нею в ході життя в суспільстві.... З іншого боку, Я являє собою ні з чим не тотожний, вільний від будь-яких ідей і відчуттів чистий логічний суб'єкт” [18, с. 48–49]. У соціології зазначають, що: конструювання самості передбачає пошуки ідентич-

ності, яку знаходить індивід через порівняння себе з Іншим, вписуючи себе у простір можливих ідентичностей [11, с. 76]; можна говорити про ідентичність як про унікальність, специфіку, індивідуальні якості [11, с. 77].

Розглядаючи ідентифікацію як “процес ототожнення себе (здебільшого неусвідомлений) з іншою людиною, групою, зразком, ідеалом” [19, с. 23], в соціологічній літературі наголошують на тому, що зі способом ідентичності людини й суспільства пов’язана дихотомія особистості-індивідуальності. Так, для особистісного буття людини характерна Ми-ідентичність, що заснована на включенні в соціум та нерозривному зв’язку з правилами та нормами певного суспільства. Для індивідуалізованого буття людини характерна Я-ідентичність, що ґрунтується на самовідокремленні від навколишнього світу [14, с. 45].

У соціології та соціальній психології цілісним образом власного Я вважають Я-концепцію, що має складові: когнітивну (уявлення про свої якості, здібності, зовнішність, соціальну значущість, тобто самосприймання), емоційну (самоповага, самолюбство, самоприниження тощо), оцінно-вольову (прагнення підвищити самооцінку, завоювати повагу тощо) (І. Бех) [2, с. 67]; когнітивну, оцінно-емоційну, поведінкову (А. Фурман, О. Гуменюк) [19, с. 71].

У соціологічній літературі підкреслено, що самість людини, або Я-концепція, визначаючи “портрет людини” та вказуючи на те, хто вона є, часто відображає те, як людина бачить себе в різних ролях, що грає у соціальному житті [19, с. 71]. При цьому наголошують, що: соціальна роль – “сукупність норм, що визначають поведінку людей, діючих у певній соціальній ситуації відповідно до їх статусу або позиції, та сама ця поведінка, що реалізує ці норми”; соціальну роль можна уявити як крапку, в якій з’єднуються індивід і суспільство, бо в соціальній ролі проявляється індивідуальність людини, індивідуальна поведінка перетворюється на соціальну [12, с. 113]; якщо роль прийнята особистістю, то вона є особистісною характеристикою індивіда, який відчуває рольову ідентичність, усвідомлює себе суб’єктом ролі; питома вага різних ролей різна для різних людей і в різних ситуаціях, щоб зрозуміти поведінку людини потрібно знати зовнішню, об’єктивну систему його ролей, їх внутрішню структуру, їх сенс і питому вагу в їх власних очах [9, с. 36].

У соціології та соціальній психології вважають, що усвідомлена побудова Я-концепції, диференціація поведінки, почуттів, суджень індивіда здійснюються в ході індивідуалізації.

У соціологічних словниках та енциклопедіях індивідуалізацію розглядають як: “виокремлення особистості... за її відмітними властивостями, навмисне відокремлення” [17, с. 365]; “процес формування людини як відносно самостійного суб’єкта в ході історичного розвитку суспільних відносин” [16, с. 154], “персоніфіковану форму реалізації функцій, а також особистісних і ділових якостей, необхідних для ефективного використання соціальної ролі” [16, с. 154]; “процес і результат суміщення індивідуальних вимог, ціннісно-нормативних приписів, очікувань певних дій, прояву осо-

бистісних і ділових якостей, необхідних для ефективного виконання суспільної ролі зі специфікою потреб, властивостей, соціальних функцій” [20, с. 222]. Індивідуалізація можлива завдяки “пластичності (гнучкості) індивідів, здібності виконувати типові дії з урахуванням специфіки ситуації та властивостей самого індивіда, є моментом творчості” [20, с. 222].

У соціологічній літературі індивідуалізацію розуміють по-різному. Так, В. Слободчиков та Є. Ісаєв відокремлюють два різні процеси становлення особистості та індивідуальності. Становлення особистості, на їх думку, є процесом соціалізації, а становлення індивідуальності – процесом індивідуалізації суб’єктивної реальності. При цьому “індивідуалізація – це невизначеність і відокремленість особистості, її виділеність із суспільства, оформленість її окремоті, унікальності та неповторності” [15].

Н. Калашник, В. Феуерман не дають визначення індивідуалізації, але вбачають сутність соціалізації в поєднанні адаптації та виокремлення людини в суспільстві, баланс яких визначає становлення індивіда як соціальної істоти та розвиток людської індивідуальності [7, с. 75].

М. Бурачене, виділяючи такі протилежні тенденції в соціальному розвитку особистості, як типізація (формування властивих соціальній групі або спільноті та загальних стереотипів поведінки) й індивідуалізація (формування власного, виняткового образу та стилю поведінки, накопичення життєвого досвіду, виборче привласнення цінностей, звичаїв, смаків, вибір діяльності, формування системи переваг), наголошує на тому, що в процесі соціалізації переважно актуалізується момент типізації. Індивідуалізацію, крім наведеного вище визначення, автор розуміє як “процес формування особистості, її неповторної унікальності, її власного Я” [4, с. 111].

В. Петровський виділяє індивідуалізацію як одну із трьох стадій розвитку особистості в процесі соціалізації (адаптація, індивідуалізація та інтеграція) [13]. На стадії адаптації, що зазвичай збігається з періодом дитинства, здійснюється входження у світ людей. Стадія індивідуалізації характеризується певним відокремленням індивіда, що викликано потребою персоналізації, проявом і реалізацією власного Я як унікальної індивідуальності. Стадія інтеграції передбачає досягнення певного балансу між людиною та суспільством (людина знаходить оптимальний варіант життєдіяльності, який сприяє процесу її самореалізації в суспільстві, виникають соціально-типові властивості особистості, що свідчать про належність цієї людини до певної соціальної групи). М. Бітянова зауважує, що потрійний цикл може повторюватися протягом життя людини багато разів та бути пов’язаним з необхідністю ресоціалізації індивіда в світі, що змінюється, або з первинною соціалізацією в конкретних умовах; індивідуалізація багато в чому визначається суперечністю, що існує між досягнутим результатом адаптації та потребою в максимальній реалізації власних індивідуальних особливостей; індивідуалізація порівняно з пасивною позицією особистості в період адаптації та пасивно-активною – в період інтеграції передбачає активну позицію, бо людина відтворює соціальний досвід та виступає як суб’єкт соціальних відносин [3, с. 329–330].

Ю. Гіллер виділяє три підструктури в поведінковій активності людини: психофізіологічні потреби (джерела активності), що поєднують людину з тваринним світом та мають за часом походження найбільш ранню – природну (інстинктивну) – основу – необхідність у певних компонентах та характеристиках зовнішнього середовища, що є умовою виживання індивіда й виду загалом; потреби, за походженням пов'язані з соціальними умовами життя людини, задані їй цими умовами (потреби в спілкуванні та належності, солідарності, тобто соціальній ідентичності, в одержанні схвалення з боку); потреби, пов'язані з проявом індивідуальності, “окремоті” конкретної людини (творчі потреби – потреба в самореалізації (реалізації свого індивідуального потенціалу) та потреба в самоствердженні (бути не гірше від інших, перевершувати інших, бути виділеним із маси) [5, с. 31–32]. На його думку, послідовність історичного розвитку ролі трьох підструктур у поведінковій активності у спрощеному вигляді являє собою процес індивідуалізації (персоналізації) особистості, який історично розвивався від повновладдя в активації людини тваринної підструктури, через зростання ролі соціальної підструктури до посилення ролі індивідуальної [5, с. 33].

Під процесом індивідуалізації М. Маринов розуміє притаманну сучасності автономізацію особистості, більш повне вивільнення індивіда з мережі стійких соціальних зв'язків, що супроводжується як позитивними (зростання свободи вибору, соціальної мобільності, рефлексивності), так і негативними (відчуження, дезорієнтація, криза ідентичності тощо) моментами [10, с. 31].

У сучасних соціологічних дослідженнях індивідуалізацію розглядають як природну й невід'ємну характеристику сучасного суспільства [6]. Якщо раніше “на перший план висувалися характеристики особистості як найвищого прояву буття людини, як один з критеріїв реалізації “ідеальної” соціальної сутності, то в сучасних умовах домінує саме індивідуальність як спосіб існування суб'єктивних особливостей людини” [14, с. 49]. У соціологічній літературі підкреслено, що індивідуалізація значною мірою визначає становище людини в суспільстві та її самоідентифікацію; звільняючи людину від соціальної заданості, індивідуалізація відкриває перед нею нові шляхи самореалізації та нові форми соціальних відносин, але водночас приводить до збільшення ступеня соціальної невизначеності й зростання кількості ризиків (у рух приходить система соціальних позицій, у якій складно зафіксуватися надовго, становище індивіда стає нестабільним, соціальні групи постійно змінюють склад, розмиваються культурні ідентичності) [6]; саме сучасне суспільство вимагає від людини не тільки ототожнення між собою та групою, але й самовизначення – вибору власної ідентичності [11, с. 76]; у разі поширення Ми-ідентичності людина стає нерозривно пов'язаною з суспільними устоями, очікуваннями, нормами, правилами; перехід від Ми-ідентичності до Я-ідентичності заснований на появі поточності соціальних зв'язків та самої структури соціуму, що приводить до мінливості структуроутворення індивідуального життя людини; домінування Я-ідентичності пов'язане також з нездатністю Ми-ідентичності до своєчасних змін, слідом за соціальною динамікою; Ми-ідентичність фо-

рмується протягом декількох поколінь і змінюється, відповідно, поступово, а не хвилеподібно, як може бути з Я-ідентичністю [14, с. 45].

Висновки. Таким чином, у сучасній науці поняття “індивідуальність” та “індивідуалізація” пов’язують з поняттями “людина”, “організм”, “індивід”, “суб’єкт”, “особистість”, які, підкреслюючи їх специфіку, розглядають у взаємозв’язку та взаємозумовленості. Індивідуальність є ширшим поняттям, ніж особистість, ці поняття фіксують різні боки духовної сутності людини. У сучасній соціологічній літературі, характеризуючи людську індивідуальність, використовують поняття “Я”, “самість”, “Я-концепція”, “ідентичність”. Конструювання самості передбачає пошуки ідентичності, яку знаходить індивід через порівняння себе з Іншим, вписуючи себе у простір можливих ідентичностей. Зі способом ідентичності людини й суспільства пов’язана дихотомія особистості-індивідуальності, що проявляється в існуванні Ми-ідентичності та Я-ідентичності. Цілісним образом власного Я є Я-концепція, що має певні складові. Я-концепція відображає те, як людина бачить себе у різних ролях, які грає у соціальному житті. Якщо роль прийнята особистістю, то вона є особистісною характеристикою індивіда, який відчуває рольову ідентичність. Питома вага різних ролей різна для різних людей і в різних ситуаціях. Усвідомлена побудова Я-концепції відбувається в ході індивідуалізації. Хоча у визначенні цього поняття можна прослідкувати певні розбіжності, саме у виокремленні людиною себе з суспільства здебільшого вбачають сутність індивідуалізації в соціології. Крім того, індивідуалізацію, що привносить у соціальну реальність позитивні та негативні риси, розглядають як ключову характеристику сучасного суспільства. Перспективу дослідження вбачаємо в подальшому широкому комплексному вивченні психолого-педагогічних аспектів індивідуалізації.

Список використаної літератури

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Изд. Ленингр. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : Академвидав, 2012. – 256 с.
3. Бинятова М. Р. Социальная психология : учеб. пособ. / М. Р. Бинятова. – 2-е изд., перераб. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 368 с.
4. Бурачене М. Р. Формирование личности в процессе социологизации / М. Р. Бурачене // Социология личности : матер. II Всесоюзного координационного совещания. Паланга, 12–17 сентября 1988 г. ; Институт философии, социологии и права АН ЛитССР, ротاپринт. – Вильнюс, 1989. – С. 110–112.
5. Гиллер Ю. И. Социология самостоятельной личности : монография / Ю. И. Гиллер. – Москва : Академический проспект : Гаудеамус, 2006. – 224 с.
6. Интымакова Л. Г. Проблема мифологизации и секуляризации сознания в современном обществе [Электронный ресурс] / Л. Г. Интымакова // Концепт. – 2013. – Спецвыпуск № 7. – С. 1–6. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2013/13568.htm>.
7. Калашник Н. Г. Соціалізація особистості засобами естетичного виховання та фізичної культури : наукова монографія / Н. Г. Калашник, В. В. Феуерман. – Сімферополь : ВАТ “Сімферопольська міська друкарня” (СГГ), 2008. – 296 с.
8. Кон И. С. Категория “Я” в психологии / И. С. Кон // Социологический журнал. – Москва : Наука, 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25–38.
9. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – Москва : Политиздат, 1967. – 383 с.

10. Маринов М. Б. Трансформация стратегии жизни личности в индивидуализирующемся обществе / М. Б. Маринов. – Москва : Социально-гуманитарные знания, 2008. – 304 с.
11. Мусиездов А. А. Понятие идентичности в социогуманитарном знании / А. А. Мусиездов // Методологія, теорія та практика соціокультурного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. – Харків, 2012. – Вип. 18. – С. 70–79.
12. Немировский В. Г. Социология человека. От классических к постнеклассическим подходам / В. Г. Немировский, Д. Д. Невирко. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ЛКИ, 2008. – 304 с.
13. Воробьева Л. И. Психологическая роль и место подросткового возраста в онтогенезе / Л. И. Воробьева, В. А. Петровский, Д. И. Фельдштейн // Психология современного подростка. – Москва, 1987. – С. 6–36.
14. Пудикова А. А. Проблема трансформации индивидуальности в коммуникативном пространстве сетевого общества : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / А. А. Пудикова. – Томск, 2009. – 120 с.
15. Слободчиков В. И. Индивидуальность как встреча с собой – Другим [Электронный ресурс] / В. И. Слободчиков, Е. Н. Исаев. – Режим доступа: <http://psychology-online.net/articles/doc-1274.html>.
16. Соціологічна енциклопедія / укл. В. Г. Городяненко. – Київ : Академвидав. – 2008. – 456 с.
17. Социологическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. Н. Иванов. – Москва : Мысль, 2003. – Т. 1. – 694 с.
18. Фролов П. Д. Индивидуальность как субъективная реальность / П. Д. Фролов // Системное исследование индивидуальности : тезисы докладов всесоюзной конференции 19–22 июня 1991 г. – Пермь : ПГПИ, 1991. – С. 48–49.
19. Фурман А. В. Психологія Я-концепції : навч. посіб. / А. В. Фурман, О. Є. Гуменюк. – Львів : Новий світ, 2000, 2006. – 360 с.
20. Энциклопедический социологический словарь / [общ. ред. академ. РАН Осипова Г. В.]. – Москва : ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Писоцкая М. Э. Вопросы индивидуализации в социологических исследованиях

В статье проведен анализ социологической литературы по проблеме индивидуализации. Рассмотрена взаимосвязь и взаимообусловленность понятий “человек”, “организм”, “индивид”, “субъект”, “личность”, “индивидуальность”. Отдельно проанализировано соотношение понятий “личность” и “индивидуальность”. Подчеркнуто, что индивидуальность является более широким понятием, чем личность, эти понятия фиксируют разные стороны духовной сущности человека в социологии и социальной психологии; характеризую человеческую индивидуальность, используют понятия “самость”, “Я-концепция”, “идентичность”, “социальная роль”. В статье рассмотрены существующие в социологической литературе различные подходы к определению понятия “индивидуализация”. Отмечено, что, хотя в определении этого понятия можно проследить определенные разногласия, именно в выделении человеком себя из общества заключается в основном сущность индивидуализации в социологической литературе. Кроме того, индивидуализацию, что приносит в социальную реальность положительные и отрицательные черты, в социологии рассматривают как ключевую характеристику современного общества.

Ключевые слова: индивидуальность, Я-концепция, идентичность, социализация, интеграция, индивидуализация.

Pisotska M. Questions of Individualization in Sociological Studies

The article describes the approaches to the definition and relationship between the concepts of “man”, “body”, “individual”, “subject”, “personality”, “individuality” on the basis

of scientific literature analysis. It is emphasized that these concepts, taking into account their specificity, are considered within interconnection and interdependence. The relationship between the concepts of “personality” and “individuality” is analyzed separately. The definitions of the concepts of “personality” and “individualization” in sociological dictionaries and encyclopedias are given. It is stressed that in sociology and social psychology, describing the human personality, the notions of “self”, “self-concept”, “identity” are used. The existing in literature approaches to identifying components of self-concept are reviewed. It is emphasized that the human self or self-concept shows how a person sees him/herself in relation to the different roles that he/she plays in social life. The article examines existing in the sociological literature different approaches to defining the definition of “personalization”. It is emphasized that individualization is considered as a key characteristic of modern society: individualization largely determines a person’s position in society and his/her identity; freeing the person from social predetermination, individualization opens up new ways of self-realization and new forms of social relations, but at the same time, leads to an increase in the degree of social uncertainty and in the number of risks (the system of social positions comes to notion, which is difficult to settle in for a long time, the position of the individual becomes unstable, social groups are constantly changing their composition, cultural identity gets eroded).

Key words: *personality, self-concept, identity, socialization, integration, individualization.*

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто поняття компетентнісного підходу при підготовці вчителів початкової школи. Розкрито роль інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Описано досвід викладання дисципліни “Інтернет-технології в освіті” за вибором навчального закладу для студентів педагогічного коледжу, який показує, що практична спрямованість курсу та наближення навчальних завдань до реальних професійних потреб вчителя початкової школи сприяють формуванню професійної компетентності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, компетентнісний підхід, професійна компетентність.

Швидке входження України в європейський і світовий простір характеризується запозиченням світових та європейських стандартів. Виразною ознакою розвитку національної системи освіти є розбудова її на компетентнісно орієнтованій основі. Це зумовлено, передусім, інформаційним розвитком суспільства, коли важливим стає не просте накопичення знань та предметних умінь і навичок, а формування вміння вчитися, оволодівати навичками пошуку інформації, здатність до самонавчання упродовж життя, що є визначальною сферою професійної діяльності людини [7].

Одними з основних завдань підготовки педагогічних кадрів, відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., є системне підвищення якості освіти на інноваційній основі; визначеність й унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечує усталену систему знань та компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці; створення сприятливих умов для професійного вдосконалення та творчості педагогічних працівників [5]. Відтак, наголошено на необхідності забезпечення істотного зростання професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів, підготовки вчителя як високопрофесійного фахівця, здатного до ефективної професійної діяльності [6].

Сучасний стан підготовки майбутніх учителів у педагогічних ВНЗ висвітлено в працях Н. Бібик, О. Бігич, І. Богданової, В. Бондаря, Н. Глузман, Л. Коваль, Я. Кодлюк, О. Комар, К. Крутій, Н. Кузьміної, Н. Морзе, Л. Петухової, О. Пехоти, О. Савченко, С. Сисоевої, С. Скворцової, В. Слатьоніна, Л. Хоружі, А. Хуторського та ін.

Проблеми впровадження компетентнісного підходу до змісту вищої освіти розглядають у своїх працях: В. Байденко, Є. Барбіна, Н. Бібик, Н. Глузман, Є. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Локшина, А. Маркова, Л. Мітіна, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін.

Метою статті є визначення ролі інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці вчителів початкової школи в умовах компетентнісного підходу.

Сьогодні вже важко уявити без використання інформаційно-комунікаційних технологій. Вони здійснюють суттєвий вплив на соціальні та освітні процеси. Система освіти поступово зазнає змін під впливом інформаційних технологій. Повною мірою це стосується і початкової школи.

Під інформаційно-комунікаційними технологіями навчання розуміємо системний комплекс психолого-педагогічних процедур, що включає спеціальний відбір і компонування дидактичних форм, методів, засобів, прийомів, умов здійснення та оцінювання процесу навчання, заснованих на використанні комп'ютерної техніки [4].

Впровадження ІКТ у навчально-виховний процес професійно-педагогічної підготовки вчителя початкової школи у педагогічних коледжах має своє відображення у навчальному плані підготовки молодшого спеціаліста. У зв'язку із переходом до нового Державного стандарту початкової загальної освіти для майбутніх вчителів початкової школи запроваджені нові дисципліни, такі як “Методика навчання інформатики в початковій школі” та “Практичний курс інформатики з елементами програмування”.

Вчитель початкової школи в своїй професійній діяльності має неухильно дотримуватись вимог Державного стандарту, який ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого і компетентнісного підходів, що зумовлює чітке визначення результативної складової засвоєння змісту початкової загальної освіти.

У Державному стандарті компетентнісний підхід визначено як спрямованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є такі ієрархічно-підпорядковані компетентності учнів, як ключова, загальнопредметна і предметна [1].

На думку С. Трубачової, реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття “компетентність” як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти.

Таке тлумачення пов'язане, насамперед, з тим, що перелік освітніх компетенцій розглядають як вимогу, як задану соціальну норму освіченості учня, необхідну для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово в процесі навчання, рівень компетентності учня на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності учнів [3].

Відповідальність у навчально-виховному процесі за формування компетентностей в учнів початкової школи покладається на вчителя. Очевидним є той факт, що підготовка вчителів початкової школи має бути достатньою для здійснення такої діяльності.

Сучасний стан науково-професійної підготовки вчителя початкової школи не забезпечує повною мірою належний рівень його готовності до ефективної діяльності, оскільки він ґрунтується здебільшого на аналітичному підході, що спричиняє структурно-якісну роздрібненість окремих навчальних дисциплін. Водночас сучасні прогресивні тенденції в освіті, зокрема компетентнісний підхід, орієнтують на багатоаспектну різнобічну змістову і смислову інтеграцію, введення нових навчальних курсів, які відображають динамізм нової парадигми, синтезують багатогранність її внутрішніх зв'язків і взаємозалежностей. Так, значне зростання обсягу наукових знань позначається на обсягах інформаційної складової процесу навчання, вимагає розвитку й модернізації методів трансляції. Об'єктивні тенденції в розвитку сучасної освіти вимагають інтеграції інформаційного обміну в освітньому просторі, яким може стати інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище. Останнє передбачає більш повне й ефективне використання потенційних можливостей спеціального програмного забезпечення на базі мультимедійних технологій із необхідними дидактичними, методичними матеріалами, творчими завданнями, введенням у педагогічні системи елементів автоматизації управління навчальним процесом і надання можливості роботи з ресурсами глобальної мережі Інтернет.

На перший план висувається не засвоєння певних знань, умінь і навичок, а формування індивідуальної техніки раціонального способу вирішення завдань у різних навчальних чи життєвих ситуаціях, формування навичок самоосвіти й самореалізації особистості, готовності до повноцінного життя в сучасному суспільстві [2].

Вищим навчальним закладам, зокрема педагогічним коледжам, відводиться особлива роль, оскільки саме вони готують учителів початкової школи, що будуть будувати навчально-виховний процес на принципах компетентнісного підходу. Унікальність полягає в тому, що тільки вчитель початкової ланки охоплює всі предмети одночасно. Він має всі потенційні можливості для розбудови навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу.

Використання ІКТ засвідчило переваги над традиційними методичними системами навчання в контексті реалізації особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів, оскільки певною мірою сприяють реалізації принципів індивідуалізації та диференціації навчального процесу, розширенню його змісту, підвищенню інтенсифікації й результативності навчання в цілому.

Важливим є формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Цей процес є складним і вимагає опрацювання великого обсягу інформації.

Професійна компетентність – це базова характеристика діяльності спеціаліста; вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має головні суттєві ознаки, а саме: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності та критичність мислення. Професійна компетентність учителя зумовлює його педагогічну майстерність [7]. Вона розглядається як єдність знань, умінь, здатностей, а також готовності діяти в складній ситуації й вирішувати професійні завдання з високим рівнем невизначеності, здатності та готовності до досягнення більш якісного результату праці, ставлення до професії як до однієї з ключових особистих цінностей [2].

Випускник педагогічного коледжу повинен бути компетентним у сфері інформаційних видів професійної діяльності: розуміння закономірностей і особливостей перебігу інформаційних процесів у професійній діяльності; знання властивостей і характеристик професійно важливої інформації; знання основних типів інформаційних систем, які використовують у професійній діяльності, і володіння навичками роботи з цими системами; сформованість потреби у використанні засобів ІКТ при вирішенні професійних завдань.

Досвід викладання дисципліни “Інтернет-технології в освіті” за вибором навчального закладу для студентів педагогічного коледжу показує, що практична спрямованість курсу та наближення навчальних завдань до реальних професійних потреб учителя початкової школи сприяє формуванню професійної компетентності. На заняттях майбутні вчителі початкової школи розв’язують широкий спектр завдань, а саме: створюють навчальні проекти, взаємодіють між собою засобами інтернет-сервісів, пишуть сценарії відеокліпів на педагогічну тематику, планують екскурсії, прокладають маршрути подорожей, виконують завдання, пов’язані зі шкільним документообігом.

Мультимедійні можливості інтернет-сервісів дають змогу поєднувати текстову, графічну, анімаційну, відео- і звукову інформацію. Одночасне використання кількох каналів сприйняття навчальної інформації дає змогу підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу, візуалізувати абстрактну інформацію за рахунок динамічного представлення процесів, демонструвати фрагменти передач, фільмів, віртуальних екскурсій тощо.

Результати такої діяльності призводять до готовності майбутніх учителів початкової школи до виконання ними своїх функціональних професійних обов’язків на майбутньому робочому місці. Унаслідок цього період адаптації молодого вчителя в школі скорочується, що позитивно впливає на навчально-виховний процес у початкових класах. Набуті навички планування своєї професійної діяльності, завдяки використанню можливостей інтернет-сервісів, значно полегшують виконання багатьох завдань, що висуває сучасна початкова школа. Процес інтеграції різноманітних сервісів у свою професійну діяльність сприяє виробленню власного унікального педагогічного стилю. Використання вищезгаданих підходів під час підготовки вчителів початкової школи дає змогу розпочати формування педагогічного стилю ще під час навчання студентів у педагогічному коледжі.

Використання різноманітних інформаційно-комунікаційних технологій у межах компетентнісного підходу є найоптимальнішим засобом професійної підготовки вчителів початкової школи у педагогічному коледжі.

Висновки. Таким чином, підготовка вчителів початкової школи на засадах компетентнісного підходу, що інтегрує в собі використання інформаційно-комунікаційних технологій, є більш ефективною, враховуючи об’єктивні тенденції розвитку сучасної освіти.

Список використаної літератури

1. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – № 7. – С. 1–18
2. Інноваційний потенціал вищої педагогічної освіти : колективна монографія / Н. А. Глузман, Л. В. Коваль, М. М. Марусинець, Л. С. Петуховва ; за заг. ред. Л. В. Коваль. – Донецьк : Ландон-XXI, 2012. – 503 с.

3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О.В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. –112 с.
4. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних ВНЗ засобами інформаційних технологій: монографія / О.П. Муковіз. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2010. – 180 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/gu/documents/15828.html>.
6. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі: монографія / Світлана Олексіївна Скворцова, Яна Станіславівна Гаєвець. – Харків : Ранок-НТ, 2013. – 332 с.
7. Поясик О. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи в контексті компетентісного підходу / О. І. Поясик // Гуманітарний вісник. Педагогіка. Психологія. Філософія. – Хмельницький, 2013. – Т. I. – № 28. – С. 243–248

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Попович І. Ф. Роль інформаційно-комунікаційних технологій в професійній підготовці учителя початкової школи в умовах компетентного підходу

В статті розглянуто поняття компетентного підходу при підготовці учителів початкової школи. Розкрито роль інформаційно-комунікаційних технологій при формуванні професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Описано досвід викладання дисципліни “Інтернет-технології в освіті” по виборі навчального закладу для студентів педагогічного коледжу, який показує, що практична спрямованість курсу і наближення навчальних завдань до реальних професійних потреб учителя початкової школи сприяють формуванню професійної компетентності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, компетентний підхід, професійна компетентність.

Popovich I. The Role of Information and Communication Technologies in Training Primary School Teachers Under Competency Approach

This article is under the problem including ICT in the educational process of preparing primary school teachers in Teacher's Training Colleges. In connection with the transition to a new state standard of primary education for future primary school teachers introduced new disciplines such as: “Methods of teaching computer science in primary school” and “Practical Course with elements of computer programming.” The author notes that primary school teachers in their professional activities must strictly comply with state standards, based on principles individually oriented and competent approaches, which leads definition of a component of primary education.

The notion of competence approach in the preparation of primary school teachers and the role of information and communication technologies in formation of professional competence of primary school teachers.

This article describe the experience of teaching the subject “Internet technologies in education” choosing by educational establishment for which shows that the practical orientation of the course and all task are closely associated with real professional needs of primary school teachers.

It is alleged that the results of such activities are that student are ready for their professional duties in the future workplace. It helps to shorter consequently, the period of adaptation of a young teacher at the school, which has a positive impact on the educational process in primary school.

Using variety of information and communication technologies, within the competence approach, is the most appropriate way of training primary school teachers in Pedagogical Teacher's Training Colleges.

Key words: information and communication technologies, competent approach, professional competence.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ТРАДИЦІЯХ ЗАПОРОЗЬКОГО КОЗАЦТВА

У статті подано науковий аналіз проблеми виховання сучасної молоді в традиціях запорозького козацтва. Показано, що саме існування шкіл козацьких бойових мистецтв, шкіл джур є позитивним явищем у козацтві, і робота цих шкіл має базуватися на тих позитивних традиціях, які залишили в спадок нам наші пращури. Це чітко прослідковується сьогодні на прикладах існування шкіл козацького бойового мистецтва “Спас”, де поряд з бойовим мистецтвом вивчають і науку характерництва та шкіл джур, де ведуть підготовку молодих козаків-воїнів. Доведено, що відродження козацької педагогіки – це довготривалий процес, але ті результати, які отримало козацтво вже через 15–18 років існування таких шкіл, мають позитивний характер.

Ключові слова: учитель, фізична культура, молодь, виховання, традиції, запорозьке козацтво.

Потреба в гармонізації національних систем вищої освіти, започаткована підписанням Болонської декларації, привела до суттєвого переформування підходів, цілей і завдань, які реалізуються в професійній підготовці фахівців різних напрямів. Особливо це стосується, насамперед, майбутніх учителів фізичної культури, адже результатом їхньої професійної діяльності є використання сучасних спортивно-масових та фізкультурно-оздоровчих технологій у практиці навчальних закладів усіх рівнів.

Ефективність професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищому навчальному закладі залежить від побудови нових стратегій фізкультурно-оздоровчої спрямованості, що орієнтовані на підвищення мотивації та оновлення змісту їхньої майбутньої професійної діяльності в навчальних закладах з метою зміцнення й збереження здоров'я учнівської молоді. Це відображено в Законах України “Про освіту”, “Про вищу освіту”, “Про фізичну культуру і спорт”; у Концепціях Загальнодержавної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на 2012–2016 рр., у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2012 р.

Аналіз літературних джерел з проблеми дослідження показав значну увагу до різних аспектів професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Так, науковцями розкрито особливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури (Б. А. Ашмарін, М. Т. Данилко, Є. А. Захаріна, М. Л. Левицкий, Л. П. Сущенко та ін.); формування професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури (О. В. Петунін); професійне виховання студентів вищих навчальних закладів фізичної культури (А. М. Кузьміна); використання різновидів оздоровчих технологій (Г. В. Глоба, О. Я. Кібальник, Т. Ю. Круцевич); моделі перспективних спортивно-масових і фізкультурно-оздоровчих технологій у фізичному вихованні

(Н. В. Москаленко, Ю. М. Фурман); освітні технології вчителя в умовах євроінтеграції педагогічної освіти (О. М. Пехота, А. М. Стрєва та ін.).

Розгляд комплексу питань, пов'язаних з вихованням сучасної молоді в традиціях запорізького козацтва, національними єдинокорствами, їх використання в системі освіти започатковано в працях Г. М. Базлова, М. В. Величковича, В. С. Пилата.

Незважаючи на наявність досліджень, проблема підготовки майбутніх учителів фізичної культури до виховання сучасної молоді в традиціях запорізького козацтва, застосування національних бойових мистецтв у професійній діяльності залишається актуальною.

Мета статті – проаналізувати проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до виховання сучасної молоді в традиціях запорізького козацтва.

За всіх часів школа була моделлю суспільства, провідним інститутом виховання підростаючого покоління [1]. Вона формує й оберігає національну культуру, адже невід'ємна від національного ґрунту та коріння свого народу. Тому організацією, змістом і формами роботи школа національно має відповідати культурним потребам, а національне самовизначення школи є необхідною умовою її розвитку.

Державна національна програма “Освіта. Україна ХХІ ст.” визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання й виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [2].

Нині перед школою постає історичне завдання – формування нового типу мислення, нової свідомості, нового розуміння людиною свого місця в суспільстві, житті. Ідеться про створення нової школи, яка б плекала творчу особистість, творила умови для повноцінного фізичного, інтелектуального, духовного розвитку дитини, піднесення її культури, духовності.

Проте, як говорить народна мудрість: “Усе нове – це добре забуте старе”. Тому в процесі відродження сучасного запорозького козацтва слід звернутися до традицій виховання молодого козака, які сформувались у процесі існування такого характерного історичного явища в Україні, яким є феномен запорозького козацтва, і соціальної форми його існування – Війська Запорозького Низового.

Загалом процес виховання й навчання молодого козака можна поділити на такі складові: індивідуальне виховання та навчання; виховання й навчання групове; виховання та навчання в практичній діяльності.

Родзинкою козацької традиції виховання козака є щільне поєднання цих трьох складових. Індивідуальний процес здійснювався через інститут джура, коли молодого джуру навчав козак, який пройшов через горнило козацького життя. Джура забезпечував йому побут, доглядав за зброєю, конем, а козак навчав його премудростей козацького життя, способів ведення бою, звичаїв козацьких, тобто був йому за найближчу людину.

Групове виховання й навчання здійснювали через козацькі молодіжні ватаги, Січову школу. Козацька молодіжна ватага давала молодому козаку підготовку до козацького життя, опанування через ігри, забави неписаних законів існування козацтва. Козацька молода ватага була ніби моделлю Січового товариства, де був свій отаман, осавул, скарбник тощо. Ватага готувала молодого джуру до дорослого козацького життя. У січовій школі молодь навчалася писемності, Закона Божого, козацьких військових наук. У січовій школі був свій уклад. Якщо ватага існувала сама по собі і вплив дорослого товариства обмежувався порадами, то в січовій школі процес виховання був під впливом дорослих козаків, січових учителів і керівництва Війська Запорозького. Сам спосіб існування козацтва сприяв тому, що всі набуті знання неодмінно закріплювалися на практиці. Молоді козаки несли козацьку службу майже нарівні з дорослими козаками, де всі набуті знання набували необхідної цінності [3].

Проте особливістю всього процесу виховання в запорозькому козацтві було те, що козаки набували свої знання на основі духовної підготовки, яка була основною для інших видів і методів навчання. Яким чином це здійснювали, мабуть, залишиться таємницею, але саме ця підготовка давала можливість козаку не боятися смерті, тобто того, чого найбільше боїться проста людина. Саме завдяки величезному козацькому духу козак добровільно міг піти на тортури заради виживання свого товариства. Героїзм був присутній у всі часи й у всіх арміях світу, але саме такого героїзму, який був у запорозьких козаків і який зберегла й донесла до нас народна пам'ять, не було ніде, крім Війська Запорозького. Козацька пам'ять на віки зберігала імена своїх героїв, які віддали своє життя за козацтво, за народ, за рідну землю. Про них складали пісні, думи, перекази, тобто вони вічно жили в народній пам'яті. А померти в безславі було ганебним для козака. Навіть зараз у ХХІ ст. будь-яка ідеологічна служба будь-якої армії може позаздрити тому, як запорожці вмiли вшановувати своїх героїв [4].

У сучасний період відродження козацтва, безумовно, необхідно враховувати особливості сьогодення, соціальний стан суспільства, політичні особливості, розвиток науки й техніки. Проте відродження сучасного козацтва неможливе без жорсткої традиції. Отже, відродити можемо не козацтво, як би ми його не назвали, тим більше, що не від назви залежить козацтво то чи ні, а від суті. Без забезпечення процесу виховання молодих козаків неможливо відродити традицію, тобто забезпечити зв'язок поколінь. А, отже, саме існування шкіл козацьких бойових мистецтв, шкіл джур є позитивним явищем у козацтві. Але робота цих шкіл має базуватися на тих позитивних традиціях, які залишили в спадок нам наші пращури. Це чітко простежується сьогодні на прикладах існування шкіл козацького бойового мистецтва "Спас", де поряд з бойовим мистецтвом вивчають і науку характерництва та шкіл джур, де ведуть підготовку молодих козаків-воїнів.

Відродження козацької педагогіки – це довготривалий процес, але ті результати, які отримало козацтво вже через 15–18 років існування таких шкіл,

мають позитивний характер. Проте найголовнішим є той факт, що формується при цьому зв'язок поколінь, який є основою козацької традиції виховання.

Висновки. Визначено, що перспективним напрямом розвитку професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих педагогічних університетах є покращення якості їх професійної підготовки з урахуванням інтересів особистості та її підтримка в процесі розвитку, що приведе до задоволення потреб нашої країни у висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівцях. Враховуючи той багатовіковий позитивний досвід, саме козацька педагогіка має стати однією з основ сучасної національної педагогіки в Україні.

Однак проведене дослідження не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Подальшої розробки потребують проблеми теоретико-методологічного обґрунтування педагогіки й психології, українські національні засоби фізичного виховання; професійна підготовка фахівців за інтегрованими професіями, гнучке оновлення змісту вищої фізкультурної освіти відповідно до освітньо-кваліфікаційних рівнів на засадах наступності та неперервності; маркетингові дослідження потреби країни у кваліфікованих фахівцях з національних бойових мистецтв.

Список використаної літератури

1. Каляндрук Т. В. Загадки козацьких характерників / Т. В. Каляндрук. – Львів : Піраміда, 2006. – 272 с.
2. Кащенко А. Оповідання про Славне Військо Запорозьке Низове [Електронний ресурс] / Андріян Кащенко. – Режим доступу: <http://kaschenko.us.org.ua/>.
3. Мандзяк А.С. Воинские традиции народов Евразии / А. С. Мандзяк ; под общей ред. А.Е. Тараса. – Минск : Харвест ; Москва : АСТ, 2002. – 384 с.
4. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів : Троян, 1991. – 275 с.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Прытула О. Л. Воспитание молодежи в традициях запорожского казачества

В статье представлен научный анализ проблемы воспитания современной молодежи в традициях запорожского казачества. Показано, что само существование школ казацких боевых искусств, школ джур является позитивным явлением в казачестве, и работа этих школ должна базироваться на тех позитивных традициях, которые оставили в наследство нам наши предки. Это четко прослеживается сегодня на примерах существования школ казацкого искусства "Спас", вместе с боевым искусством изучается и наука характерництва и школ джур, где ведется подготовка молодых казаков-воинов. Доказано, что возрождение казацкой педагогики – это долговременный процесс, но те результаты, которые получило казачество уже через 15–18 лет существования таких школ, имеют позитивный характер.

Ключевые слова: учитель, физическая культура, молодежь, воспитание, традиции, запорожское казачество.

Prytula O. L. Educating Young People in the Tradition of Zaporizhzhya Cossacks

The paper offers a scientific analysis of the problem of education of today's youth in the traditions of Zaporizhzhya Cossacks, which was based on spiritual preparation and which is already founded on other types and methods of study. It was determined that a promising

direction of development of professional training of future teachers of physical education is to improve the quality of their professional training in higher education, taking into account the interests of an individual and his support in the process of the development, which will result in meeting our country's demands in well-qualified specialists. It is shown that the existence of the Cossack martial arts schools, ju' schools is a positive phenomenon among the Cossacks and the work of these schools should be based on the positive traditions that are the legacy left to us by our ancestors. Today This is clearly illustrated by the examples of Cossack schools "Spas", where the science of harakternitstvo and ju' schools, are studied as well as martial arts, to prepare young Cossack warriors. It is proved that the revival of Cossack pedagogics is a long-term process, but the results that Cossacks have achieved after 15-18 years of existence of such schools are positive. However, the most important fact is that the connection between generations is formed which is the basis of Cossack traditions of education. Given the positive experience of many centuries, it is the Cossack pedagogics that should become one of the foundations of modern national pedagogics in Ukraine.

Key words: teacher, physical culture, youth, education, tradition, Zaporizzhya Cossacks.

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ ЗНАТЬ СТУДЕНТІВ ВІДПОВІДНО ДО МОДЕЛІ RASCH-IRT

У статті розглянуто можливості застосування альтернативної моделі оцінювання результатів тестового контролю знань; надано методичні рекомендації щодо впровадження і використання шкали оцінювання на базі моделі Раша (Rasch-IRT); проаналізовано практичне застосування елементів математико-статистичної теорії вимірювань (Item Response Theory) з метою коригування тестових завдань.

Ключові слова: тестовий контроль, шкала оцінювання, адаптивний тест, модель Раша (Rasch-IRT), статистична обробка, математико-статистична теорія вимірювань.

Проблема об'єктивного оцінювання рівня знань студентів за умов інформатизації навчальних закладів та впровадження автоматизованих комп'ютерних навчально-контролюючих систем є актуальною як з технічного, так і суто методичного погляду [1, с. 8, 16]. Оцінювання – метод визначення відповідності очікуваного результату факторам впливу, вимогам, стандартам, що належить до психометричних педагогічних вимірювань, базованих на математичній статистиці [2, с. 47, 58, 156].

Проблемність оцінювання зумовлена тим фактом, що результати проходження тестового контролю перебувають під впливом багатьох факторів, які призводять не лише до мінливості показників, а й до зсуву шкали статистичного оцінювання [3, с. 43].

Мета статті – проаналізувати можливості практичного застосування елементів математико-статистичної теорії вимірювань (Item Response Theory) і моделі Раша (Rasch) для оцінювання результатів тестового контролю знань на основі альтернативної шкали, у тому числі з метою коригування тестових завдань і збереження результатів оцінювання та уникнення процедури повторного тестування.

Об'єктом дослідження є результати тестового контролю закритого типу з основ вищої математики та математичної статистики. Обсяг вибірки: за кількістю відповідей – 7150; за кількістю респондентів (студентів) – 143.

Метод дослідження: загальна описова статистика, методи факторного та дискримінантного аналізу; методи, базовані на математико-статистичній теорії вимірювань (Item Response Theory) і моделі Раша (Rasch).

Незалежно від форми проведення тестового контролю, його результат є статистичною оцінкою, на яку впливають регульовані та нерегульовані фактори, серед яких фактор якості, надійності, валідності тестових завдань або пострегульований фактор, який за умови закритого тесту не впливає на вже отримані результати оцінювання; якості навчальної підготовки, включно із технічними (ретрансляційними) знаннями та пізнавально-аналітичними здібностями студента; випадковості щодо отримання правильної (неправильної) відповіді та інші непередбачувані фактори.

Таким чином, оцінка є випадковою та відносною величиною, що характеризується інтервальним значенням. І вона не може сприйматися як абсолютно достовірний остаточний результат.

Відповідно до класичної теорії психометричних педагогічних вимірювань, використовують статистичну шкалу оцінювання, яка конструюється на основі загального статистичного розподілу всієї сукупності результатів проходження тесту й розглядається як традиційна [3, с. 46]. У більшості випадків за основу беруть нормальну форму розподілу результатів, що є цілком обґрунтованою початковою гіпотезою в разі використання єдиного уніфікованого тесту, який базується на стандартизованих завданнях. Формальний підхід вимагає перевірки відповідності розподілу результатів щодо нормальності (перевірка початкової гіпотези). Процес оцінювання має конкурентно-конкурсні ознаки і є відносним – статистична оцінка є віднесеною до загальної (генеральної) сукупності результатів. Критичним елементом статистичної обробки при цьому є визначення шкали, за якою відбувається оцінювання і, власне, встановлюється кінцева оцінка [6, с. 109]. У випадку поточного контролю знань шкала оцінювання залежить, певною мірою, від характеристик тесту: обсягу, що визначається загальною кількістю тестових завдань; складності, змістовності та розподілу завдань щодо навчальних розділів; форми, що визначається типом тестових завдань, їх варіативністю. До основних характеристик належать якість, надійність, валідність [1]. За таких умов, визначення форми розподілу з метою використання нормальної шкали оцінювання є більш проблемним, відповідальним та критичним. Альтернативна до традиційної шкала оцінок може бути сконструйована на основі широко вживаної моделі Раша (Rasch model) [4, с. 9, 51; 7, с. 349]. Модель була розроблена для оцінювання знань, навичок, відношень та сприйняття. Модель Раша може бути використана в поєднанні з так званою теорією Item Response Theory (IRT). IRT розглядають як “розширену статистичну теорію тестів” або “математико-статистичну теорію вимірювань” [5, с. 165; 8, с. 230]. Вибір IRT методу аналізу, який фактично асоціюється з моделлю Раша, зумовлений універсальним характером методики визначення шкали статистичних оцінок. Модель Раша дає змогу позбутися або зменшити вплив таких недоліків, які, поперше, пов’язані з представленням даних на упорядкованій нормальній шкалі та неможливістю забезпечення пропорційності оцінювання. По-друге, отримані тестові результати є суб’єктивними, ситуаційними та залежними як від студента, так і від того чи іншого завдання тесту. Останнє може означати, що заміна тестових запитань, їх коригування, зміна обсягу вибірки завдань або обсягу респондентів призводять до появи нового результату.

Модель Раша ґрунтується на таких положеннях: імовірність позитивного вибору відповіді залежить від ставлення (attitudes) студента до певного питання та від ступеня відповідності (agreeability) цього запитання дійсності. Імовірність визначається якістю підготовки студента і якістю підготовлених тестових завдань. Таким чином, імовірність надання правильної відповіді залежить від “здібностей” студента (B), включно із його

знаннями та навичками, і залежить від складності тестового запитання (D) [9, с. 271, 287; 10]. Отримана функція ймовірності P_i (B, D) є складовою функцією зазначених аргументів і забезпечує умовну об'єктивність результатів тестування та певну незалежність результату одного респондента від статистичних відповідей усіх інших. На основі функції P_i (B, D) може бути побудована характеристична S-подібна крива, яка представляє результат, відображає підготовленість студента, якість тестових завдань і тесту взагалі. Функція Раша дає змогу визначити додатковий параметр (логіт) випадковості відгадування правильних відповідей.

Одиницею шкали за моделлю Раша є значення $d = \ln [P/(1-P)]$, де P – ймовірність правильної відповіді на питання; значення P може бути замінено на частоту правильних відповідей. Модель Раша оцінює складність кожного питання в одиницях d і забезпечує статистику відповідності. Звіт результатів кожного студента містить як кількість (відсоток) правильних відповідей та логіт результату, так і розрахунок коефіцієнта альфа Кронбаха для кожного завдання. До технічних переваг упровадження моделі Раша належить комп'ютерна реалізація, наприклад, програмне забезпечення MiniSteps, WinSteps, BiLOG, WinGen.

У результаті дослідження ми отримали такий результат: відбираючи найбільш прості або складні завдання, результат залишався в допустимих межах загального розподілу; результати оцінювання стають більш об'єктивними за рахунок позбавлення простих запитань (припущення) та симетричності розподілу логітів запитань. У разі використання традиційних методик оцінювання, коригування вимагає зміни тесту й проведення повторного тестування. Таким чином, вимірювання за моделлю Раша (Rasch-IRT) стає індивідуалізованим, стандартним, незалежним. Найважливішим є те, що вимірювання за моделлю умовно не залежить від вибірки тестових завдань і респондентів та від розподілу індивідуальних відповідей і складу тестових запитань.

Модель Раша дає змогу оцінювати складність кожного тестового завдання та здатність студента щодо надання правильної відповіді, виражену в одиницях інтервальної шкали; забезпечує розподіл завдань залежно від їх ваги. Все це дає змогу вважати модель Раша найбільш придатною для отримання об'єктивних результатів тестування та здійснювати коригування тестових завдань без повторного тестування.

Висновки. Запропоновано використовувати на практиці комплексну оцінку, яка включає: шкалу оцінювання традиційного типу нормального розподілу та альтернативну (додаткову) шкалу за моделлю Раша (Rasch-IRT); характеристичні ознаки тесту в цілому (якість, валідність, надійність) і визначену оцінку-результат. Представлена альтернативна шкала оцінок-логітів результатів тестового контролю є вірогідною.

Загальний статистичний аналіз на основі моделі Раша (Rasch-IRT) дав змогу ефективно та оптимально отримати детальний результат-звіт, включно із розподілами статистичних показників результатів тестування; зробити висновок щодо рівня складності тестових завдань і на основі інтервальних значень та характеристичних функцій здійснити коригування

окремих тестових завдань. Представлений спосіб обробки надає можливість коригувати результати тестування без повторного проведення тесту. Наведена методика оцінювання не надає остаточної оцінки за традиційною шкалою, оцінки тесту за шкалою логітів є відносними.

Список використаної літератури

1. Аванесов В. С. Теория и методика педагогических измерений: материалы публикаций в открытых источниках и Интернет / В. С. Аванесов. – ЦТ и МКО УГТУ-УПИ, 2005. – 98 с.
2. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – Москва : Академия, 2007. – 224 с.
3. Ким В. С. Тестирование учебных достижений : монография / В. С. Ким. – Уссурийск : Изд-во УГПИ, 2007. – 214 с.
4. Andrich D. Rasch Models for Development / D. Andrich. – London : Sage Publications, Inc., 1988. – 94 p.
5. Bond T. G. Applying the Rasch model. Fundamental Measurement in the Human Sciences / T. G. Bond, C. M. Fox. – Mahwah ; New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2001. – 255 p.
6. Brennan R. Educational Measurement / R. Brennan. – Westport : Praeger, 2006. – 796 p.
7. Fischer G. H. Rasch models: Foundations, recent developments, and applications / G. H. Fischer, I. W. Molenaar. – New York : Springer-Verlag, 1995. – 655 p.
8. Hambleton R. K. Item Response Theory: Principles and Applications / R. K. Hambleton, H. Swaminathan. – Norwell : Kluwer-Nijhoff Publishing, 1985. – 360 p.
9. Karabatsos G. The Rasch model, additive conjoint measurement, and new models of probabilistic measurement theory / G. Karabatsos // Introduction to Rasch measurement / E. Smith & R.M. Smith (Eds.). – Gainesville : JAM Press, 2004. – Ch.16. – 353 p.
10. Rasch G. Probabilistic models for some intelligence and attainment tests / G. Rasch ; expanded edition, with foreword and afterword by Benjamin D. Wright. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 199 p.

Стаття надійшла до редакції 01.02.2015.

Прокопченко А. Е. Методика определения альтернативной шкалы оценивания результатов тестового контроля знаний студентов в соответствии с моделью Rasch-IRT

В статье рассмотрены возможности применения альтернативной модели оценивания результатов тестового контроля знаний; даны методические рекомендации по внедрению и использованию шкалы оценивания на базе модели Раша (Rasch-IRT); проанализировано практическое применение элементов математико-статистической теории измерений (Item Response Theory, IRT) с целью корректировки тестовых заданий.

Ключевые слова: *тестовый контроль, шкала оценивания, адаптивный тест, модель Раша (Rasch-IRT), статистическая обработка, математико-статистическая теория измерений.*

Prokopchenko O. Method of Determination of Alternative Scale of Evaluation of Results of Test Control of Knowledges of Students in Accordance With Model of Rasch-IRT

Adaptive testing or adaptive knowledge measuring is one way to test knowledge of students. The article reveals the problems of test knowledge control in modern educational establishments. The article presents comparative analysis and methodical recommendations of the using the alternative scale of evaluation of test results. The alternative method is considered actual among others due to certain competitive advantages. Methods and instruments of classic theory apart big possibilities do not solve many tasks that gives modern level of education development. In this paper is considered the conduction of computer

adaptive testing using mathematical-statistical tools of Item Response Theory, which aims to determine quickly the level of full-time students and distance education students learning knowledge, and to identify gaps in their knowledge.

Methodical recommendations are given in relation to introduction and use of scale of evaluation on the base of Rasch model; practical application of elements of statistical theory of measuring (Item Response Theory) is analyzed with the purpose of tests tasks correction. Rasch model allows estimating the complication of every test question and ability of student in relation to the grant of right answer, shown in units of interval scale; provides the division of tasks depending on their weight. In accordance with a Rasch model procedure of the mathematical data processing is considered; the example of rich in content analysis and computer processing and evaluation of results of passing of test is given from bases of higher mathematics and mathematical statistics.

The statistical analysis in combination with the modern models of presentation of testing results allows more objectively and optimum to determine evaluation descriptions of educational process. Descriptive statistical estimation must be complex and alternative. The represented method of evaluation does not give final estimation on a traditional scale, are estimations of test after a scale logits are relative.

Key words: *test control, scale of evaluation, adaptive test, Rasch-IRT model, statistical processing.*

УДК 377.1:351.858

О. С. ПРОЦЕНКО

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ, РІВНІ СФОРМОВАНОСТІ ЖИТТЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито необхідність розробки критеріального апарату оцінювання сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів; проаналізовано підходи українських науковців щодо зазначеної проблеми; обґрунтовано вибір критеріїв, показників і рівнів сформованості життєвої компетентності учнів ПТНЗ.

Ключові слова: життєва компетентність, критерій, показник, професійно-технічний навчальний заклад, рівень сформованості, учні.

Під впливом соціально-економічних, політичних, культурних перетворень в українському суспільстві відбувається піднесення почуттів патріотизму, відповідальності за власну долю, долю своєї родини, міста, держави в цілому. Сьогодні важливо підтримати еволюцію свідомості української молоді, спрямувати її в русло саморозвитку, розвитку країни. Сприяє цьому процесу формування в закладах освіти, зокрема й професійно-технічних, компонентів життєвої компетентності особистості.

Потреба в дослідженні питань формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів зумовлена низкою суперечностей, зокрема між:

- об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих працівниках зі сформованою життєвою компетентністю та недостатньою теоретичною розробленістю цього феномена в сучасній педагогічній науці;
- нагальною потребою формування життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів та фактичною відсутністю такої підготовки;
- необхідністю використання критеріального апарату оцінювання сформованості життєвої компетентності та відсутністю відповідної системи критеріїв і показників.

У процесі формування життєвої компетентності одним із ключових питань є оцінювання результативності цього процесу. Діагностика готовності й здатності учнівської молоді планувати й здійснювати ефективне життя вимагає розробки відповідних критеріїв, показників і рівнів сформованості життєвої компетентності в учнів професійно-технічних навчальних закладів, що фактично не було предметом наукового пошуку.

Тому *метою статті* є визначення й наукове обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості життєвої компетентності в контексті професійної підготовки учнів навчальних закладів системи ПТО України.

Для визначення критеріїв та показників рівня сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у

процесі професійної підготовки проаналізовано й узагальнено (табл. 2) відповідні підходи науковців: Р. Безлюдного [1], В. Нищети [3], Д. Пузікова [4], О. Сас [5], І. Ящук [6], які в своїх працях розробляли проблему формування життєвокомпетентної особистості.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз наукових підходів до визначення критеріїв сформованості життєвої компетентності

Критерії	Р. Безлюдний	В. Нищета	Д. Пузіков	О. Сас	І. Ящук
Когнітивний	+		+	+	+
Поведінковий	+			+	
Діяльнісний	+				+
Діяльнісно-процесуальний			+		
Праксеологічний					+
Емоційно-мотиваційний	+				
Ціннісно-мотиваційний			+		
Ціннісний		+			+
Мотиваційний		+			
Емоційна сфера		+			
“Я-концепція”		+			
Відповідальність		+			
Полікультурна компетентність		+			
“Я-динамічне”		+			
Особистісна зрілість		+			
Комунікативний		+		+	+

Так, можна спостерігати, що більшість дослідників серед критеріїв сформованості життєвої компетентності виділяють когнітивний (4 збіги), діяльнісний (2 збіги), поведінковий (2 збіги), ціннісний (2 збіги), комунікативний (3 збіги). Крім того, за класифікацією Р. Безлюдного, В. Нищети, Д. Пузікова серед критеріїв можна виокремити мотиваційний. Для оцінювання сформованості життєвої компетентності старшокласників засобами проектної діяльності в процесі вивчення українознавчих предметів, В. Нищета наголошує на необхідності застосування таких критеріїв, як “Я-концепція”, відповідальність, емоційна сфера, особистісна зрілість, “Я-динамічне”, що, на нашу думку, можна вважати показниками емоційного та мотиваційного критеріїв.

Таким чином, з огляду на зміст структурних компонентів життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів, а також враховуючи рекомендації науковців, було обрано такі критерії сформованості досліджуваного феномена:

- 1) мотиваційний;
- 2) емоційно-ціннісний;
- 3) когнітивно-діяльнісний;
- 4) рефлексивний.

Показниками сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки за *мотиваційним* критерієм є: прояв здатності визначати й аналізувати життєві перспективи; характер сформованості в учнів мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; прагнення здобути робітничу професію для життєвої самореалізації; ступінь вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя.

Емоційно-ціннісний критерій виявляється в ступені сформованості в учнів ставлень і ціннісних орієнтацій, а саме: ціннісного ставлення до власного життя, життя оточення, професії; моральних принципів (взаємоповага, людяність, чесність, стійкість, працелюбність тощо) і національних цінностей [2] (українська ідея, державна незалежність України, самопожертва в боротьбі за свободу нації, почуття національної гідності, любов до рідної землі, мови, традицій, патріотизм, громадянська національно-патріотична активність, орієнтація власних зусиль на розбудову Української держави та розвиток народного господарства, тощо) у процесі соціальної життєдіяльності й професійного становлення; емоцій щодо власного життєздійснення.

Показниками сформованості життєвої компетентності учнів ПТНЗ за *когнітивно-діяльним* критерієм є знання: про світ, про власні можливості й здібності, сутність життєвої компетентності особистості, альтернативу життєвого й професійного вибору, про засоби соціальної та професійної взаємодії; уміння: суто життєтворчі (визначати власну перспективу, будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях); навички професійно-організаційні, суспільно-побутові.

Рефлексивний критерій характеризується ступенем адекватності самооцінки готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до розробленого життєвого сценарію.

На підставі вищезазначених критеріїв і показників було визначено чотири рівні сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів, а саме: творчий, достатній, середній, початковий.

Так, *творчий рівень* сформованості життєвої компетентності учнів ПТНЗ у процесі фахової підготовки передбачає наявність творчого підходу до визначення й аналізу життєвих перспектив; стійкий характер сформованості в учнів мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; стале прагнення здобути робітничу професію для життєвої самореалізації; високий ступінь вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Характеризується яскраво вираженим ціннісним ставленням до власного життя, життя оточення, професії; сформованими моральними принципами й національними цінностями; позитивними, сталими емоціями щодо власного життєздійснення. Передбачає системні знання про світ, про власні можливості, про сутність життєвої компетентності особистості, про засоби соціальної та професійної взаємодії; уміння визначати власну перспективу, будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях; навички

професійно-організаційні, суспільно-побутові. Відрізняється адекватністю самооцінки готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до розробленого життєвого сценарію.

Достатній рівень сформованості життєвої компетентності характеризується тим, що учні аналізують і сприймають запропоновані викладачем життєві перспективи; мають стійкий характер сформованості мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; сталие прагнення здобути робітничу професію для життєвої самореалізації; високий ступінь вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає виражене ціннісне ставлення до власного життя, життя оточення, професії; сформовані моральні принципи й національні цінності; позитивні емоції щодо власного життєздійснення. Відрізняється глибокими знаннями про світ, про власні можливості, про сутність життєвої компетентності особистості, про засоби соціальної та професійної взаємодії; ситуативними вміннями визначати власну перспективу, будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях; навичками професійно-організаційними, суспільно-побутовими. Передбачає адекватність самооцінки готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до запропонованого життєвого сценарію.

Середній рівень виявляється в здатності аналізувати й у більшості випадків приймати запропоновані викладачем життєві перспективи; у ситуативному характері сформованості мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; індиферентному ставленні до здобуття професії; середньому ступені вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає переважно позитивне ставлення до власного життя, життя оточення; загальні уявлення про моральні принципи й національні цінності; нестійкі позитивні емоції щодо власного життєздійснення. Характеризується глибокими знаннями про світ, про власні можливості, про сутність життєвої компетентності особистості, про засоби соціальної та професійної взаємодії; ситуативними вміннями визначати власну перспективу, будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях; навичками професійно-організаційними, суспільно-побутовими. Відрізняється в більшості випадків адекватністю самооцінки готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до запропонованого життєвого сценарію.

Початковий рівень сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки виявляється в тому випадку, коли вони аналізують, проте не сприймають запропоновані викладачем життєві перспективи; майже не виявляють мотивів щодо визначення життєвих цілей і завдань; не мають прагнення здобути робітничу професію для життєвої самореалізації; володіють низьким ступенем вмотивованості до самовдосконалення впродовж життя. Передбачає індиферентне ставлення учнів до власного життя, життя оточення, професії; несформовані моральні принципи й національні цінності; не-

гативні емоції щодо власного життєздійснення. Характеризується поверховими знаннями про світ, про власні можливості, про сутність життєвої компетентності особистості, про засоби соціальної та професійної взаємодії; ситуативними вміннями визначати власну перспективу, нездатністю будувати ієрархію життєвих цілей, контролювати процес реалізації життєвих цілей, робити моральний вибір у складних життєвих ситуаціях; відсутністю навичок професійно-організаційних, низьким рівнем суспільно-побутових. Передбачає завищену або занижену самооцінку готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до запропонованого життєвого сценарію.

Висновки. Таким чином, діагностика рівня сформованості життєвої компетентності в учнів ПТНЗ, на нашу думку, повинна здійснюватися за мотиваційним, емоційно-ціннісним, когнітивно-діяльним і рефлексивним критеріями. Показниками визначених критеріїв є, відповідно, мотиви учнівської молоді щодо визначення власних життєвих цілей, мотивація професійної діяльності; ставлення учнів до життя, моральні принципи та національні цінності; життєві знання й уміння; рефлексія готовності та здатності до життєздійснення відповідно до власних життєвих цілей.

Виходячи з визначених критеріїв, показників і рівнів сформованості життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі професійної підготовки, до перспективних завдань подальших досліджень можна зарахувати такі:

1. З'ясувати характер сформованості мотивів учнів професійно-технічних навчальних закладів щодо визначення життєвих перспектив, цілей і завдань.
2. Проаналізувати мотиви учнів щодо оволодіння робітничою професією.
3. Продіагностувати стан сформованості в учнів національних цінностей і моральних принципів.
4. Дослідити характер емоцій щодо власного життя.
5. Визначити рівень сформованості в учнів життєвих знань і вмінь.
6. Продіагностувати рівень сформованості професійно-організаційних і суспільно-побутових навичок.
7. Дослідити ступінь адекватності самооцінки учнівської молоді готовності й здатності здійснювати своє життя відповідно до розробленого життєвого сценарію.

Список використаної літератури

1. Безлюдний Р. О. Виховні технології розвитку життєвої компетентності підлітків з особливими потребами в США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Роман Олександрович Ящук. – Умань, 2012. – 238 с.
2. Кодекс цінностей сучасного українського виховання // Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: педагогічні концепції. – Київ : Школяр, 1997. – С. 110–112.
3. Нищета В. Метод проектів як засіб формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання українознавчих предметів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Володимир Анатолійович Нищета. – Кривий Ріг, 2009. – 219 с.
4. Пузіков Д. Формування життєвої компетентності старшокласників у процесі навчання історії України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Дмитро Олегович Пузіков. – Київ, 2012. – 296 с.

5. Сас О. О. Формування життєвої компетентності дітей 6–7-річного віку в умовах соціально-рольової діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Олександрівна Сас Олена. – Київ, 2011. – 20 с.

6. Ящук І. П. Формування життєвої компетентності старшокласників загальноосвітніх шкіл України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Інна Петрівна Ящук. – Київ, 2001. – 210 с.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2015.

Проценко Е. С. Критерии, показатели, уровни сформированности жизненной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений

В статье раскрыта необходимость разработки критериального аппарата оценки сформированности жизненной компетентности учащихся профессионально-технических учебных заведений; проанализированы подходы украинских ученых к данной проблеме; обоснован выбор критериев, показателей и уровней сформированности жизненной компетентности учащихся ПТУЗ.

Ключевые слова: *жизненная компетентность, критерий, показатель, профессионально-техническое учебное заведение, уровень сформированности, учащиеся.*

Protsenko E. Criteria, Indicators and Levels Formedness of Life Competence of Students Vocational Schools

In the article is disclosed the need to develop criteria, indicators and levels formedness of life competence of students vocational schools; analyzed approaches Ukrainian of scientists to the problem develop criteria, indicators and levels formedness of life competence of personalities; substantiated the choice of criteria, indicators and levels formedness of life competence of students vocational schools: diagnostics of formedness life competence of students vocational schools should be carried out by the motivational, emotional-value, cognitive-activity and reflexive criteria. The indicators defined criteria are the motives of young students to determine own life goals, motivation professional activities; the ratio of students to life, moral principles and national values; vital knowledge and skills; reflection willingness and ability to life according to their own life goals.

In further of perspective assume experimental verification the level of formation of vital competence in students of vocational schools respectively proposed criteria: identify the character of formedness motivation of students to determine the life prospects, goals and objectives; motives for the acquisition of working professions; condition formedness of students national values and moral principles, emotions about their lives; level of formedness of students vital knowledge and skills; professional-organizational and social skills; degree of adequacy reflection of students vocational schools.

Key words: *life competence, criteria, indicators, vocational school, level of development, students.*

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ФАХОВОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ПРАВНИКІВ

У статті зосереджено увагу на проблемі формування культури фахового мовлення майбутніх правників, визначено сутність поняття “культура фахового мовлення”. Проведено аналіз компонентів, які мають безпосередній вплив на формування цієї якості освіченої особистості.

Ключові слова: культура фахового мовлення, культура усного мовлення, культура писемного мовлення, компонент, правник, вищий навчальний заклад юридичного профілю.

Процес демократизації українського суспільства, значні зміни в системі чинного законодавства України й регулюванні правових відносин на початку ХХІ ст., безперечно, вимагають нового підходу до підготовки фахівців правової галузі. Саме через якісну професійну діяльність юриста реалізується державна політика, спрямована на захист прав та інтересів громадян, правове виховання й освіту. У зв'язку із цим особливу увагу приділяють питанням підвищення ефективності та вдосконалення професійної підготовки майбутніх правників, формування в них професійної культури, зокрема культури фахового мовлення.

Посилення уваги державних органів, громадськості, науковців, як юристів, так і філологів, до питань формування культури фахового мовлення (КФМ) зумовлене й тим, що мова права становить фундамент професіоналізму майбутніх правників, є базою здобуття фаху у виші, а також основним засобом подальшої професійної діяльності. Адже юристи використовують слово як професійну вербальну зброю та засіб управління й духовного впливу на людей, з якими співпрацюють, що безпосередньо діє на характер вирішення багатьох соціально-правових проблем, тому воно має бути досконалим, відшліфованим відповідно до чинних норм.

Проблемі формування культури мовлення майбутніх фахівців у різних галузях науки присвячено чимало досліджень. До цієї теми в різні часи зверталися мовознавці Н. Бабич, І. Білодід, В. Виноградов, Б. Головін, С. Єрмоленко, А. Коваль, Л. Мацько; лінгводидакти О. Біляєв, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Л. Паламар, М. Пентиліук, О. Семенов, Т. Симоненко; психолінгвісти Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Зимня та ін. Питання підвищення культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у межах дисертаційних робіт вивчали Л. Барановська, Н. Безгодова, Г. Берегова, О. Бугайчук, Л. Васецька, Л. Головата, Ж. Горіна, І. Дроздова та ін.

Проблемам мовленнєвої комунікативної підготовки майбутніх працівників органів внутрішніх справ (ОВС) присвячені наукові праці О. Бандурки, І. Кириченка, В. Лукашевича, В. Синьова, В. Шакуна та ін. Як важ-

ливий елемент професійної діяльності працівника ОВС досліджували культуру мовлення Т. Гороховська, В. Клименко та ін.

Мета статті – визначити й описати критерії формування культури фахового мовлення майбутніх правників.

Набуття юридичної освіти під час навчання у виші передбачає необхідність досконалого опанування поняттєвою сферою обраної спеціальності, вербально представленою засобами національної термінології (системою термінів у двох взаємопов'язаних сферах її існування: фіксації та функціонування), а також діловою фразеологією професійного спілкування за фахом у парадигматичному та синтагматичному векторах. Відтак, два функційні стилі національної літературної мови – науковий і офіційно-діловий – у їх сучасному стані є предметом навчання мови фаху [6, с. 4]. У зв'язку із цим вища юридична освіта має бути спрямована на формування фахової культури особистості майбутніх правників.

До сучасної педагогіки надійно увійшло твердження про те, що становлення особистості відбувається в процесі діяльності, зокрема й мовленнєвої, тому розгляд проблеми професійного становлення юриста, визначення ролі та змісту культури фахового мовлення в цьому процесі вимагає з'ясування сутності базового поняття “культура фахового мовлення”.

У науковій літературі зазначено, що на розвиток професійної культури, зокрема культури фахового мовлення як її складової, впливає, насамперед, специфіка діяльності й особливості вирішуваних цією професійною спільнотою завдань [4, с. 157–169]. У контексті дослідження розглядаємо мову як навчальний матеріал для студентів, який забезпечує когнітивний компонент формування культури фахового мовлення майбутніх юристів, а мовлення – як процесуальний, діяльнісний аспект, оскільки воно розвивається та формується лише в процесі діяльності.

Оскільки мовлення реалізується в двох формах, то важливим, безумовно, є формування в майбутніх юристів як культури усного мовлення, так і культури писемного мовлення, бо обидві форми мовлення тісно пов'язані між собою: усне – основа для успішного розвитку писемного, а розвинене писемне – позитивно впливає на усне. Останнє – “різновид мовного процесу, що дає можливість спілкуватися з відсутніми співрозмовниками, які є не лише сучасниками того, хто пише, а й житимуть після нього; це різновид монологічного мовлення, яке здійснюється як писання чи читання написаного у вигляді знаків (слів)” [8, с. 110].

Хоча взаємопов'язаність мовленнєвих форм очевидна, кожна з них має свою специфіку, що безпосередньо впливає на формування культури і усного, і писемного фахового мовлення. Так, наприклад, в усному широко використовують позамовні засоби спілкування (жести, міміку, інтонацію тощо), які надають мові переконливості, однак цими засобами не варто зловживати в процесі ділового спілкування майбутніх фахівців права. Усне ділове мовлення (звіт, доповідь, переговори тощо) належить до більш складної форми усного мовлення порівняно з розмовним стилем – має ба-

гато лексичних і граматичних особливостей писемно-літературної мови. У писемному мовленні лексика добирається з більшою увагою. Писемна форма – обов'язкова ознака офіційно-ділового та наукового стилів (наприклад, протоколи, акти, меморандуми тощо існують лише у писемній формі), тому тут увага надається і формуванню орфографічної грамотності правників, і вмінню укладати різного роду фахову документацію тощо.

У поняття “культура фахового мовлення”, поділяючи думку Н. Бабич, вкладаємо такий зміст: 1) це усвідомлене сприйняття мови як засобу не лише комунікації, а й пізнання, репрезентації (називання) об'єктів дійсності та змісту думки, як способу звернення до адресата, встановлення з ним контакту, вираження волі мовця, почуттів і емоцій, творення образу світу та людини; 2) фахово зорієнтований синтез граматичних норм і варіантів слововживання, синтаксичної організації фрази, побудови текстів, що забезпечують мовне (усне й писемне) оформлення процесу та результатів праці у відповідній галузі професійної діяльності [5, с. 5].

Компонентами процесу навчання у вищому навчальному закладі є мета, завдання, зміст, методи, форми організації, а також досягнуті результати навчання. Оскільки ці компоненти навчального процесу, на думку І. Зайченка, матеріалізуються шляхом активної взаємодії найважливіших учасників педагогічного процесу, наприклад, студентів і викладачів у певних конкретних умовах навчання, то виділяють ще такі компоненти навчального процесу, як цільовий, змістовий, діяльнісний, результативний [3, с. 16]. Між ними існують певні зв'язки, які зумовлюють тенденції, наступність, послідовність реалізації процесу навчання. Ці зв'язки також є складовою структури процесу навчання.

Основні компоненти виявляються й функціонують комплексно, як система. Зміна, наприклад, цілей і завдань навчання обов'язково приводить до трансформації змісту й організації навчання, яка є тим більш глибокою, наскільки радикальніше змінюються цілі. Якщо цей процес на рівні мети й завдань зорієнтований на формування культури фахового мовлення майбутніх юристів, це зумовлює необхідність відповідних змін в інших компонентах процесу.

Насамперед, це стосується змісту як обов'язкового та найважливішого компонента процесу навчання, орієнтованого на формування культури фахового мовлення майбутніх юристів. Він, зокрема, має передбачати оволодіння студентами відповідними фаховими мовними знаннями, способами діяльності та мовленнєвим досвідом. У цьому разі поділяємо думку вчених, котрі визначають досвід особистості як суб'єктивний результат її різноманітної діяльності, сукупність суб'єктивних його відносин, єдність індивідуального й соціального досвіду – суспільного, групового та мікрогрупового.

Орієнтація навчального матеріалу на формування культури фахового мовлення зумовлює необхідність запровадження таких форм і методів його організації, які адекватно відповідають цьому змістовому наповненню та дають змогу студентам оптимально його засвоїти.

Методична система, метою якої є формування КФМ у навчальному процесі вищого навчального закладу МВС України, має містити певний

зміст навчального матеріалу з мовних дисциплін, побудований з урахуванням загальнодидактичних та методичних принципів у поєднанні з найбільш ефективними, з погляду цієї мети, методами й формами навчання. Ця система, базована на основному принципі загальної теорії систем – принципі цілісності та єдності компонентів, може бути представлена певною цілісною моделлю, яка повинна включати названі й інші структурні елементи. Безумовно, ця модель повинна враховувати та орієнтуватися на фахову специфіку діяльності майбутніх правників, передбачати реалізацію в навчанні певних педагогічних умов ефективного формування культури професійного мовлення в цієї категорії фахівців.

Побудова моделі формування КФМ у майбутніх знавців права передбачає матеріальне або уявне створення аналогів реально існуючої системи, у якій відтворюються принципи її організації та функціонування. При її побудові виходимо з таких методологічних засад:

1) культура фахового мовлення юриста є специфічним проектуванням загальної культури у сферу діяльності правової системи;

2) культура фахового мовлення – це системне утворення, яке вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і містить ряд структурно-функціональних компонентів; його інтегративні особливості не співвідносні з властивостями окремих частин;

3) особливості формування та реалізації КФМ юристів зумовлені індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками, сформованим соціально-правовим досвідом особистості;

4) культура фахового мовлення юристів, як особистісне утворення, містить у структурі мотиваційний, когнітивний і діяльнісно-технологічний компоненти.

Саме мовна підготовка студентів вищих навчальних закладів МВС України має забезпечити ефективне формування трьох компонентів культури фахового мовлення майбутніх юристів: мотиваційного, когнітивного та діяльнісного. Сутність цих компонентів передбачає:

1. Мотиваційного – інтеріоризацію загальнокультурних, національних, мовних, професійних цінностей в особистісні, перетворення їх на відповідні професійні якості, що виявляються в повсякденній поведінці як складові елементи культури фахового мовлення на емоційно-чуттєвому рівні.

2. Когнітивного – засвоєння студентами необхідної інформації про основні мовні явища, поняття, способи й види мовленнєвої діяльності.

3. Діяльнісно-технологічного – оволодіння необхідними вміннями та навичками мовленнєвої, комунікативної й пізнавальної діяльності, формування відповідних умінь і навичок.

Головними напрямками підвищення ефективності навчально-виховної діяльності, спрямованої на формування культури фахового мовлення майбутніх правників, на нашу думку, є: удосконалення організації та методики навчання; активізація самостійності студентів під час розв'язання ними завдань професійного спрямування.

В основних документах, що визначають зміст фахової підготовки майбутніх юристів (освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за напрямом підготовки 0601 “Право”, освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста напряму підготовки 0601 “Право” за спеціальністю 7.060102), ґрунтовно визначено її основні структурні елементи, зокрема формування мовленнєвих здібностей студентів. Виходячи з вимог і положень цих документів, можемо визначити конкретний зміст кожного з названих вище компонентів формування культури фахового мовлення.

Мотиваційний компонент містить у собі всю різноманітність мети та завдань педагогічної діяльності: від основної мети – формування всебічно й гармонійно розвиненої особистості – до конкретних завдань формування окремих якостей чи їх елементів [2, с. 10]; реалізується за умови відповідної взаємодії викладача й студентів, якщо емоційно-оцінювальна діяльність пронизує всі елементи навчання та безпосередньо передбачена в результатах навчання. Для забезпечення формування в студентів мотиваційного компонента КФМ необхідно наповнити емоційно-ціннісну сферу навчального процесу відповідною інформацією, способами навчальної діяльності, формами спілкування тощо, які б надавали можливість формувати в студентів мотивацію до фахової мовленнєвої діяльності, інтерес до неї, позитивне особисте ставлення до фахової мовленнєвої діяльності та прагнення до накопичення відповідного мовленнєвого досвіду, тобто досягнути мети навчання, яка визначається завданнями, висунутими суспільством перед ВНЗ, і відображена в державних документах про освіту.

Наступним компонентом культури фахового мовлення є *когнітивний*, який відображає сутність того, що реалізується в процесі досягнення як загальної мети навчання, так і кожного завдання зокрема та сприяє поглибленому розвитку професійних інтересів і нахилів студентів [1, с. 91]. Для забезпечення формування в студентів когнітивного компонента КФМ необхідно відібрати та відструктурувати навчальний матеріал таким чином, щоб він містив базову мовленнєву інформацію, яка б дала змогу студентам на основі якісно засвоєних знань сформувати в себе мовленнєві здатності майбутнього юриста.

Структурними елементами *діяльнісно-технологічного* компонента є відповідні вміння та навички. В основних документах, що відображають соціальне замовлення на підготовку фахівця з урахуванням аналізу професійної діяльності та вимог до змісту освіти й навчання з боку держави, визначено зміст фахової підготовки майбутнього юриста, вимоги до спеціаліста, його компетентності як кандидата на заміщення посад у державному апараті та господарській сфері українського суспільства, визначено чотири групи професійно-мовленнєвих умінь і подано їхню характеристику:

1. Предметно-практичні – уміння виконувати дії щодо переміщення об’єктів у просторі, змінювати їхні форми тощо. Головну роль у регулюванні предметно-практичних дій виконують перцептивні образи, що відображають просторові, фізичні та інші властивості предметів і забезпечують

керування робочими рухами відповідно до властивостей об'єкта та завдань діяльності.

2. Предметно-розумові – уміння щодо виконання операцій з розумовими образами предметів. Ці дії вимагають наявності розвинутої системи уявлень і здатність до розумових дій (наприклад, аналіз, класифікація, узагальнення, порівняння тощо).

3. Знаково-практичні – уміння щодо виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Прикладами цих дій є письмо, прокладання курсу за картою, одержання інформації від пристроїв тощо.

4. Знаково-розумові – уміння щодо розумового виконання операцій зі знаками та знаковими системами. Наприклад, дії, необхідні для виконання логічних і розрахункових операцій. Ці дії дають змогу вирішувати широке коло завдань в узагальненому вигляді [7, с. 13].

Ці вміння можуть виступати як критерії розвитку діяльнісно-технологічного компонента культури фахового мовлення майбутнього правника. Для забезпечення формування в студентів діяльнісного (технологічного) компонента КФМ необхідно організувати навчальну діяльність студентів на заняттях з мовних дисциплін таким чином, щоб вона містила алгоритми прийомів мовленнєвої діяльності, що дали б змогу на основі якісно засвоєних способів пізнавальної діяльності опанувати відповідні мовленнєві вміння та навички.

Визначені компоненти культури фахового мовлення мають формуватись у студентів у процесі вивчення дисциплін “Українська мова професійного спрямування”, “Риторика”, “Мова юридичного фаху”, “Правнича лінгвістика” тощо. Ефективність формування КФМ, передусім, зумовлена теоретичним змістом цих дисциплін і потребує перебудови процесу навчання відповідним чином.

Формування когнітивного компонента вимагає переорієнтації навчального змісту мовних дисциплін ВНЗ МВС України на формування культури фахового мовлення, а це, відповідно, потребує нових елементів навчальної інформації. Інформація, що подається в процесі вивчення названих вище дисциплін, має бути достатньою, щоб забезпечити формування в студентів не лише когнітивного компонента КФМ, а всього особистісного утворення загалом (тобто його діяльнісно-технологічного та мотиваційного компонентів) відповідно до визначених критеріїв.

Діяльнісний компонент культури фахового мовлення передбачає відповідну організацію навчального процесу, в якому студент повинен посісти центральне місце з погляду його активної діяльності, тому що організація навчання відображає взаємодію тих, хто навчається, і педагогів, їх співробітництво, організацію й управління процесом, орієнтовані на запланований результат (досягнення мети та завдань навчання). Тому орієнтованість навчального-виховного процесу на формування в майбутніх юристів КФМ потребує й відповідних змін в організації навчання.

Сформованість мотиваційного компонента формування культури фахового мовлення майбутніх правників зумовлена наповненням навчально-виховного процесу емоційно-ціннісною сферою, що передбачає адекватну

інформацію, способи навчальної діяльності, форми спілкування, тобто все, що дає можливість формувати у студентів мотивацію до фахової мовленнєвої діяльності.

Висновки. Таким чином, культура фахового мовлення правника – якісний показник загальної культури особистості, її ділових якостей, від якого залежить ефективність професійного становлення майбутнього юриста. Як відомо, з перших сказаних слів можна встановити, який рівень культури, інтелекту, професіоналізму особи, з якою ми спілкуємось, тому формування культури фахового мовлення – одне з першочергових завдань вищої юридичної освіти. Мотиваційний, когнітивний та діяльнісний компоненти формування культури фахового мовлення майбутніх юристів реалізуються в процесі мовної підготовки студентів через оптимальний відбір принципів, методів і прийомів навчання.

Список використаної літератури

1. Гороховська Т. В. Педагогічні умови формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ / Т. В. Гороховська // Українська мова в юриспруденції: стан, проблеми, перспективи : тези доп. II Міжвуз. наук.-практ. конф. – Київ : Київський нац. ун-т внутр. справ, 2006. – С. 90–93.
2. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ у юридичному ВНЗ / Т. В. Гороховська // Рідна школа. – 2006. – № 12. – С. 9–12.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : навч. посіб. для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І. В. Зайченко. – Чернігів, 2003. – 528 с.
4. Клименко В. П. Культура речи работников милиции как элемент профессиональной деятельности / В. П. Клименко // Милицейская этика и проблемы нравственного воспитания сотрудников органов внутренних дел : сб. науч. тр. – Київ, 1991. – С. 157–169.
5. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / за ред. Н. Д. Бабич. – Чернівці : Книги–XXI, 2006. – 496 с.
6. Науковий стиль української літературної мови: програма спеціального курсу для ад'юнктів та здобувачів закладів вищої юридичної освіти МВС України / за заг. ред. Г. С. Онуфрієнко. – Запоріжжя : ЗІОІ МВС України, 2001. – 45 с.
7. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста напряму підготовки 0601 “Право” за спеціальністю 7.060102. “Правоохоронна діяльність”. – Київ : КІОІ МВС, 2005. – 24 с.
8. Токарська А. С. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / А. С. Токарська, І. М. Кочан. – Львів : Світ, 2003. – 321 с.

Стаття надійшла до редакції 20.02.2015.

Руколянская Н. В. Формирование культуры профессиональной речи будущих юристов

В статье сосредоточено внимание на проблеме формирования культуры профессиональной речи будущих юристов, определена суть понятия “культура профессиональной речи”. Проведен анализ компонентов, которые имеют непосредственное влияние на формирование этого качества образованной личности.

Ключевые слова: культура профессиональной речи, культура устной речи, культура письменной речи, компонент, юрист, высшее учебное заведение юридического профиля.

Rukolyanskaya N. The Formation of Professional Speech of the Future Lawyers

The article is dedicated to the problem of formation of future lawyers' professional speech. It is explained by the fact that the state policy is fulfilled only through high-quality activity of a lawyer. Such an activity is aimed at the protection of citizens' rights and interests

as well as legal training and education. Due to the stated above, the special attention is paid to the problems of rising the effectiveness and improvement of professional students' training and forming their professional culture, professional speech culture in particular, in the higher educational establishments of Internal Affairs.

The notion "culture of professional speech" has been defined. The importance of both verbal and non-verbal speech culture formation for the future lawyers as components of communicative competence has been grounded. The increase of the last is possible subject to the improvement of organization and methodology of teaching, activation of students' independence while solving professional tasks. Methodological basis of the method of professional speech culture formation for the future lawyers have been outlined. The analysis of components (motivation, cognitive and active) that have the direct influence on the formation of the stated quality of an educated individual and the criteria of their development has been conducted.

To sum it up, the culture of professional speech of lawyers is a qualitative index of general culture of an individual and his/her business qualities, the effectiveness of professional formation of the future lawyer depends on which.

Key words: *the culture of professional speech, culture of verbal speech, culture of non-verbal speech, component, a lawyer, the higher educational institution of law.*

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ПЕДАГОГА ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розкрито особливості розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного й зарубіжного педагогічного досвіду. Розглянуто зміст та особливості розвитку професіоналізму педагогів ДНЗ, а також вплив факторів на цей процес. Проаналізовано надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти, розкрито вимоги до особистості вихователя дошкільної установи.

Ключові слова: професіоналізм, розвиток, вихователь, дошкільний навчальний заклад, дошкільна освіта.

Сучасна цивілізація входить в епоху особливого типу прогресу, що характеризується складними й суперечливими процесами, які відбуваються в Україні останнім часом. Вони детермінують пошук нової стратегії розвитку системи освіти, зумовлюючи суттєві трансформаційні та повномасштабні зміни її пріоритетів і цінностей.

Освіта, як один із базисних конструктів цивілізації, в умовах сьогодення має стати визначальним чинником соціально-економічного поступу суспільства, розвитку духовної культури людства, відтворення її інтелектуального потенціалу. Це, у свою чергу, стосується дошкільної як початкової ланки всієї освітньої системи, а ступінь дошкільного дитинства розглядається як один із головних освітніх резервів.

Зазначимо, що головним пріоритетом освіти є особистість дитини, а створення комфортних умов для формування її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме успіхам дитини в майбутньому.

З гуманістичних позицій дошкільне дитинство розглядається як: самоцінний етап життя людини; етап підготовки до наступного періоду життя – шкільного дитинства; період, протягом якого формуються не тільки передумови, а й провідні риси особистості, що визначатимуть її спрямованість, поведінку та діяльність протягом усього життя [2].

Плідні філософсько-педагогічні ідеї щодо розвитку дитиноцентризму як “серцевинної ідеї змін в освіті і суспільстві” містять дослідження В. Кременя [9]. Так, філософ звертає увагу на той факт, що “наше доросле суспільство зможе бути ефективним, гуманним і демократичним, якщо ми затвердимо людиноцентризм у суспільному житті як створення умов для плідної діяльності кожної людини в ньому”. Зауважуючи при цьому, що “дитиноцентризм в освіті – це не проголошення гасла “Все краще – дітям”, і це не любов до дітей взагалі як таких. Це – виокремлення у кожній дитині її сутнісних особистісних рис і максимально можливе наближення навчання і виховання цієї дитини до її конкретних здібностей. Ідея дитиноцентри-

зму має проходити червоною ниткою в усіх змінах реформації і модернізації системи освіти” [9, с. 17].

Мета статті – розкрити особливості розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного та зарубіжного педагогічного досвіду.

Перш ніж з’ясувати, у чому полягають підходи науковців до вивчення проблеми розвитку професіоналізму особистості вихователя дошкільного навчального закладу, важливо, на нашу думку, усвідомити й проаналізувати надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти.

Варто наголосити, що педагогічна професія – одна з найстаріших і найпочесніших в історії людства. Щодо професії вихователя ДНЗ, то вона виникла ще у XVII–XVIII ст. з появою перших дитячих садків. В Україні кадри для галузі дошкільної освіти почали готувати з 1907–1908 рр. у Фребелівському жіночому педагогічному інституті.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження можна стверджувати, що Т. Богуславською було виокремлено певну періодизацію зазначеного вище процесу. Так, на основі критеріальної матриці визначено такі етапи:

- загальнотеоретичний (до середини 80-х рр. XX ст.) – відбувалося формування теоретичної основи дошкільної освіти, а також програмно-методичне оформлення його змісту;
- парадигмальний (1986–1991 рр.) – запропоновано базові концепції дошкільної освіти, що визначили принципово нові підходи до її змісту;
- концептуальний (1992–1999 рр.) – розроблено та представлено варіативні психолого-педагогічні концепції дошкільної освіти.

Охарактеризуємо докладно виділені етапи.

1. Базові теорії Л. Виготського та О. Леонтьєва виступили методологічною основою для розроблення загальних теорій психології дошкільної освіти, які були створені у 1950–1970-ті рр. видатними психологами О. Запорожцем та Д. Ельконіним.

2. Охарактеризовані теоретичні підходи виступили гносеологічною основою для психолого-педагогічних концепцій дошкільної освіти, які були продуковані в радянській педагогіці та психології другої половини 80-х – першої половини 90-х рр. XX ст. Цілісне вивчення процесу розвитку теорії змісту дошкільної освіти у 1986–1991 рр. дає можливість стверджувати, що цей етап мав парадигмальний характер.

3. Розгляд концептуального етапу розвитку теорії дошкільної освіти (1992–1999 рр.) засвідчив, що в цей період визначилася тенденція переходу до творчого й більш індивідуалізованого процесу дошкільної освіти. Усе це сприяло в цілому підйому системи дошкільної освіти на більш високий та якісний рівень.

Дошкільна освіта тоталітарного суспільства протягом усього часу свого існування відзначалася всіма тими ознаками, що були притаманні освіті в цілому та й усьому суспільству. Характерними її особливостями

були такі, як налаштованість, перш за все, на озброєння дітей знаннями, вміннями та навичками; забезпечення функціональної придатності вихованців до життя насамперед у стабільних економічних умовах; відведення головної ролі в організації навчального процесу контролюючим інстанціям; ставлення до вихователя дітей як до постачальника знань, проголошувача істин, контролера. Пріоритетними якостями у вихованні визнавали слухняність дітей, добру виконавську дисципліну та вміння діяти чітко за вказівками дорослого, старанність, обізнаність, добру навченість [8].

У своїх подальших пошуках ми керувалися науковим розумінням того, яким чином відбувається розвиток дитини, що є рушійними силами цього процесу, які чинники впливають на формування людини?

Як зауважував видатний український педагог В. Сухомлинський, “дитинство – це не підготовка до майбутнього життя, а справжнє, яскраве, самобутнє, неповторне життя. Від того, яким воно було, хто супроводжував дитину в дитячі роки, що увібрали її розум і серце з навколишнього світу, залежать якості її як особистості. Бо кожна людську рису природа закладає, а не відшліфовує. Відшліфовувати їх належить батькам, педагогам, суспільству” [14, с. 15].

Наведена цитата дає можливість зробити висновок про те, що В. Сухомлинський добре розумів ту особливу роль, яку природа відводить дитинству – основоположному періоду людського життя, як ніхто бачив і прагнув допомогти побачити іншим значущість дитинства, його унікальність та відмінність від життя дорослого.

На думку вчених, роль дошкільного дитинства полягає в оволодінні загальними людськими знаннями, вміннями, у набутті психічних якостей, необхідних для життя (оволодіння мовою, орієнтація у просторі й часі, сприймання, мислення, уява, прилучення до творів мистецтва, формування стосунків з людьми тощо). Пізнаючи навколишній світ, розвиваючись розумово, дитина вчиться спостерігати, робити висновки, порівнювати, узагальнювати, у неї виникає інтерес до пізнання причини явищ, відкриття суттєвих зв'язків між речами [11].

Зазначимо, дошкільне дитинство забезпечує загальний розвиток, який слугує фундаментом для набуття спеціальних знань і навичок з різних видів діяльності. Усі новоутворення дошкільного віку є не сумою знань, а певним рівнем пізнавальної активності, самостійності, творчості, ставлення до себе й до інших. Сформовані в цей період якості визначають загальний характер поведінки дитини, її ставлення до світу, великою мірою є основою її життєдіяльності в майбутньому.

Таким чином, аналіз першоджерел свідчить, що саме вихователь має якнайтонше розуміти й відчувати дитячий крихкий внутрішній світ – “пізнання розумом і серцем”. Такі цільові орієнтири зумовлюють нові вимоги до особистості вихователя дошкільного навчального закладу.

Сучасний дошкільний навчальний заклад гостро потребує вихователя, здатного адекватно та швидко реагувати на зміни освітньої ситуації, використовувати інноваційні технології виховання, до принципової їх пе-

реорієнтації на сучасні пріоритети, до творчого розв'язання нових назрілих проблем, у зв'язку із чим мета освіти може бути представлена як неперервний особистісно-професійний розвиток педагога якісно нового типу. Зупинимось більш детально на його характеристиках:

- висока громадянська відповідальність та соціальна активність;
- поєднання любові до вихованців із професійними знаннями й захопленістю педагогічною справою;
- потреба в постійній самоосвіті, саморозвитку й життєвому самоздійсненні;
- володіння методологічною культурою мислення, що визначає готовність вихователя до аналізу, узагальнення й перетворення педагогічних ситуацій, до прийняття рішень про вибір, застосування та створення засобів педагогічного впливу;
- підвищення рівня методичної компетентності й удосконалення організаційно-змістових основ викладання;
- високий рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, на решті, звеличення особистості вихователя.

Вимоги до професійної діяльності вихователя є імперативною системою професійних якостей, які й визначають успішність його педагогічної діяльності. З вищезазначеного зрозумілим є той факт, що професіоналізм педагога дошкільного навчального закладу полягає у спрямованості його зусиль на створення умов для гармонійного розвитку вихованців, володіння інноваційними методами та прийомами роботи з дітьми за конкретними методиками, створення атмосфери співробітництва й співтворчості, встановлення та регулювання взаємин з дітьми, батьками, колегами тощо.

Для успішної реалізації цих завдань вагомим значення набуває розуміння вихователем того, яким чином дійти до вершин творчого саморозвитку, акмеологічної компетентності, самопроектування успішної кар'єри?

Своєрідним орієнтиром у дослідженні цієї проблеми, предметом спеціального аналізу є теза К. Ушинського, який слушно зауважував: “Лише особистість може впливати на розвиток і визначення особистості, лише характером можна створювати характер” [15, с. 191].

Підкреслимо, що особливості професійної діяльності педагога дошкільного профілю взагалі й розвитку професіоналізму зокрема вивчені у теорії та методиці професійної освіти значно менше, хоча їй приділяли увагу в своїх працях такі психологи й педагоги, як Ш. Амонашвілі, Л. Артемова, А. Богуш, Д. Ельконін, С. Козлова, В. Логінова, Т. Поніманська, Н. Щелованов та ін. Було виявлено, що їй притаманні всі риси педагогічної діяльності, але вони набувають особливого забарвлення в діяльності педагога, який здійснює навчання та виховання дітей раннього й дошкільного віку. Фундаментальна роль дошкільного періоду розвитку в процесі становлення особистості визначає відповідні вимоги до вихователя. Перш за все це, необхідність усвідомлення найвищої відповідальності за щасливе дитинство дитини та його долю [6, с. 19].

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять праці, в яких висвітлено положення акмеології про особистісно-професійний розвиток (Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Деркач, В. Зазикін, В. Максимова, А. Реан та ін.); особливості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів (В. Бенера, Ю. Волинець, Н. Давкуш, С. Зонтова, Л. Кідіна, Л. Козак, Р. Кондратенко, О. Кучерявий, Х. Шапаренко, І. Шевченко, О. Шовкопляс); управління інноваційними процесами в дошкільних навчальних закладах (О. Зайченко, Т. Махиня, С. Пехарева, О. Янко); управління навчально-виховним процесом у дошкільних навчальних закладах (О. Багінська, Н. Воловик, Л. Врочинська, С. Гаврилук, Н. Голота, Н. Лазарович); проблеми професійного розвитку та формування професійної компетентності вихователів дошкільних навчальних закладів (Г. Беленька, Н. Маковецька); розвиток професійної компетентності педагогів дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти (Н. Давидюк, О. Томей); створення іміджу дошкільного закладу та вихователів ДНЗ (М. Апраксина, К. Крутій, Р. Шулигіна).

Дослідження цих та інших авторів підтверджують думку про те, що ключове поняття нашого дослідження *професіоналізм* є складним та полівекторним. Так, І. Зязюн підкреслював, що “крім знань і умінь педагогові необхідні певні особистісні якості, адже саме він є інструментом впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами... Цей інструмент – його душа – має бути чутливим до іншої людини, гуманним у своїх помислах” [5, с. 5].

Ще Дж. Локк вважав, що від правильного виховання дітей залежить благоустрій усього народу: “Якщо медикам ми ввіряємо наше здоров’я, то вихователям ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо їхню душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни” [7, с. 195]. Тому однією з фундаментальних рис педагога він вважав відповідальність перед суспільством за результат своєї праці.

К. Ушинський справедливо вважав, що справа вихователя – скромна ззовні – є однією з найвеличніших справ в історії людства. Саме виховання, за його висловом, “має просвітити свідомість людини, щоб перед її очима лежав ясний шлях добра” [3, с. 185].

Підкреслимо, що педагогічна система К. Ушинського не втратила своєї актуальності й дотепер та лежить в основі сучасної педагогіки, але в ній, на наш погляд, недостатньо місця відведено методикам, що нададуть можливість вихователям працювати з дитиною в зоні найближчого розвитку.

На цьому міцному фундаменті й має вибудовуватися справжній авторитет вихователя серед дітей, колег, батьків вихованців. Базис професіоналізму педагога ДНЗ мають становити: гуманістичні світоглядні орієнтири, високий рівень педагогічної культури, творче ставлення до справи, ефективне виконання професійних функцій, спроможність успішно вирішувати професійні завдання, прагнення до безперервної самоосвіти й самовдосконалення.

Наукою доведено, що закономірності творення нової особистості в умовах сьогодення як ніколи актуалізують проблему розвитку професіоналізму фахівця в сучасній теорії та практиці навчання й виховання, а фор-

мування та вдосконалення компонентів досліджуваного феномена можливе тільки в процесі саморозвитку особистості.

На думку І. Зязюна, “зміст і ціль освіти – людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонія її відносин з собою й іншими людьми, зі світом. У такий спосіб освіта на державному рівні створює умови розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання всіх і кожного” [10, с. 14].

Шлях від спеціаліста до професіонала педагог проходить у процесі вирішення завдань професійної діяльності та саморозвитку, самовдосконалення. Постійний пошук шляхів і засобів виховання вимагає від нього постійного вдосконалення. Так Р. Буре вказує, що в прагненні до самовдосконалення криється шлях до професійного зростання: “І шлях цей не має кінця: той хто вважає, що досяг вершин майстерності, перестає рухатись вперед. Вихователь який на працює над собою, виснажується, втрачає здатність працювати з дітьми не зважаючи на великий досвід” [4].

Узагальнюючи погляди дослідників (О. Деркач, Н. Кузьміна, В. Слассьонін), Г. Авдіянц констатує, що професіоналізм особистості – якісна характеристика суб’єкта праці, яка відображає високий рівень креативності, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу та ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. Найважливішим завданням розвитку професіоналізму педагога, на її думку, є персоніфікація змісту, особистісна значущість його для вихователя, створення атмосфери, в якій він “проживає” педагогічний процес, оскільки без мотивованої спрямованості суб’єктів на оволодіння педагогічною професією неможливий творчий саморозвиток навіть тоді, коли суб’єкт має достатньо розвинутий інтелект та схильність до творчої діяльності. Авторка зазначає, що професійну педагогічну діяльність порівнюють із мистецтвом, оскільки діяльність педагога пов’язана великим різноманіттям індивідуальностей, включених до педагогічної взаємодії, та нескінченною кількістю ситуацій, які повинен вирішувати педагог [1, с. 5].

Останнім часом з’явилося багато публікацій, переважно зарубіжних, у яких дослідники більш детально обґрунтовують проблему педагогічного професіоналізму в різних освітніх системах та його значущість у професійній діяльності людини.

Українська дослідниця актуальних проблеми зарубіжної педагогіки Л. Пуховська зауважує, що на Заході останнім часом серед найактуальніших соціально-педагогічних проблем постійно обговорюють ідею викладацької діяльності як професії за критеріями статусу, оплати, умов праці, автономії тощо. І додає: “Справа в тому, що за західною традицією термін і поняття “професія” (“profession”) використовується переважно щодо престижних занять у галузі медицини, права та архітектури. Що стосується інших видів спеціалізованої діяльності людини, то для їх означення широко вживається термін “calling” та “vocation” у контексті майстерного володіння певним комплексом умінь” [12].

Наше дослідження спирається на останні досягнення світової думки в розробці теорії професіоналізму педагогів. Варто наголосити на тому, що в абсолютній більшості країн Заходу відбуваються активні процеси професіоналізації вчительської праці із застосування термінів “вузький професіоналізм” (restricted) та “широкий професіоналізм” (extended), введених у 1970-х рр. під час полеміки щодо двох концепцій професіоналізму вчителя, головною відмінністю яких є постановка різних цілей педагогічної діяльності.

Вузький професіоналізм пов’язують із розумінням навчального закладу як закритої системи, яка обмежує в часі й просторі поле педагогічної діяльності та детермінує автономію вчителя. *Широкий професіоналізм* педагога передбачає загальний соціальний контекст освіти, високий рівень включеності в позанавчальну діяльність, професійне співробітництво й високу відповідальність за педагогічно доцільні дії перед різними групами населення, педагогічною громадськістю, учасниками навчально-виховного процесу. В умовах формування загальноєвропейського освітнього простору очевидним є запит на широкий професіоналізм учителя, здатного працювати в різних освітніх системах [12, с. 4].

Підсумовуючи, зазначимо, що виокремлені особливості дають можливість якнайглибше зрозуміти проблеми сучасного розвитку педагогічної освіти в західних країнах світу.

Сучасні уявлення про багатовимірність особистості педагога покладено в основу концепцій зарубіжних дослідників, які переконливо доводять, що його професіоналізм має доленосне значення для досягнення успіхів у відповідальній, соціально значущій справі – передачі соціального досвіду. Ученими доведено, що педагогічна діяльність буде продуктивною та ефективною за умов володіння закономірностями перебігу педагогічного процесу, тим сильнішим буде вплив на формування життєвого досвіду вихованця.

Цікавою в цьому аспекті є позиція Дж. Шеклока, сутність якої полягає в розумінні ролі, яку відіграє професіоналізм у роботі педагога та виявляється неможливим за межами професійної галузі без вияву й реального життєвого досвіду вчителів [18, с. 177–189].

У своєму науковому доробку автор акцентує увагу на тому, що потрібно детально проаналізувати зміст, який педагоги вкладають у поняття *професіоналізм* для того, щоб застосовувати його в щоденних складних умовах учителювання так само, як вони застосували у своїй роботі політичні, організаційні й службові особливості. У повсякденній роботі з учнями та колегами вчителі дотримуються існуючої позиції фахівця-практика щодо ролі професіоналізму в роботі й водночас знають погляд тих, хто знаходиться за межами світу класних кімнат і вчительської та потрапляє під його вплив. Для того, щоб розібратися, що означає професіоналізм для фахівця-практика, потрібно, врешті-решт, почути думку самих учителів [18, с. 177].

Привертає увагу публікація М. Лоун та Дж. Озга “Працівник освіти? Переоцінка професії вчителя” (The Educational Worker? A Reassessment of Teachers), у якій науковці зазначають, що “існує думка про те, що професі-

аналізм і професія педагога не синонімічні, хоча в процесі аналізу їхньої роботи було виявлено внутрішню складність професіоналізму як соціологічного конструкту через непостійність людей, контекстів і цілей, до яких це поняття може бути застосоване” [17, с. 81].

Поряд із цією позицією, існує й протилежна думка. Так, Р. Содер у дослідженні “Риторичне питання професіоналізації вчителя” (The rhetoric question of teacher professionalization) доводить, що спроби чітко витлумачити поняття “професіоналізм учителя” не досягли успіху через те, що донині немає роз’яснення того, що значить “бути педагогом” [19, с. 298].

Слід зазначити, що розроблення теоретичних засад безперервної освіти такими зарубіжними науковцями, як П. Ленгранд, Р. Даве, Х. Гуммель, Ф. Кумбс, Г. Коптаж, детермінувало концепції безперервної освіти, зокрема педагогічної. Проблему безперервної та післядипломної освіти педагогів розкрито в працях багатьох учених (Дж. Гудлед, Л. Дарлінг-Геммонд, Л. Мітчел, М. Монтесорі, І. Серлз, Ф. Тейлор, Х. Тілем, А. Уайтхед).

Взагалі, беручи до уваги досвід зарубіжних колег, підкреслимо, що проблема безперервної освіти педагогів у системі післядипломної освіти все більше привертає увагу науковців. Так, у США концепція безперервної освіти педагогів є складовою державної політики в галузі освіти. На рівні національної системи освіти безперервна освіта здійснюється шляхом відтворення, зміни та розвитку освітніх інститутів і характеру взаємозв’язків між ними, а також об’єднання зусиль співтовариств та індивідуальних зусиль окремих суб’єктів освітньої діяльності в розв’язанні проблем педагогічного управління, самоорганізації, саморозвитку й самовдосконалення в умовах нестабільного, нестійкого та швидкого обігу інформації й вимог суспільства до характеру освітніх послуг [13].

Аналізуючи розвиток дошкільної освіти в США, нами окреслено такі особливості її розвитку: визначення пріоритетності дошкільної освіти в американському суспільстві; спрямованість політики держави на отримання якісних освітніх послуг; розроблення та впровадження національних освітніх стандартів; здійснення контролю з боку держави за дотриманням визначених законодавством вимог; реалізація гуманістично орієнтованого підходу в освітньо-виховному процесі.

Слід зазначити, що для характеристики педагога-професіонала у США використовують спеціальний конструкт “ефективний учитель” (effective teacher) – той, хто досягає високого рівня в роботі завдяки власним позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) [16, с. 14] розробив вимоги для отримання національного вчительського сертифіката (National Teacher Certificate), визначивши при цьому п’ять базових стандартів: педагог повинен брати на себе відповідальність за вихованців та їх навчання й виховання; має знати свій предмет та вміти його викладати; повинен бути менеджером навчання й наставником для своїх учнів; педагог має систематично вдосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду; бути членом освітньої громади.

Насамкінець, зазначимо, державна політика в галузі безперервної педагогічної освіти США основним пріоритетом визначає результативне професійне підвищення кваліфікації освітян, готових до гармонійної життєдіяльності у XXI ст.

Висновки. Отже, проблема розвитку професіоналізму вихователів дошкільних навчальних закладів у контексті вітчизняного педагогічного досвіду перебуває в постійному розвитку, а нові досягнення в галузі педагогіки, психології, соціології, філософії, суспільний лад та суспільні потреби мають потужні важелі впливу на формування досліджуваного феномена.

Відтак, розглянувши зміст та особливості розвитку професіоналізму педагогів ДНЗ, а також вплив багатьох факторів на цей процес, нами проаналізовано надбання педагогічної та психологічної теорії щодо становлення й розвитку дошкільної освіти, розкрито вимоги до особистості вихователя дошкільної установи як у вітчизняному освітньому просторі, так і зарубіжному.

Список використаної літератури

1. Авдіянець Г. Творчий саморозвиток суб'єктів освітнього процесу як основа професіоналізму майбутнього вчителя / Г. Авдіянець // Гуманізація навчально-виховного процесу: зб. наук. праць / за ред. В. І. Сенченко. – Слов'янськ : Вид. центр СДПУ, 2006. – Вип. XXXI. – С. 3–10.
2. Агапов И. Г. Социоцентристская и персональноцентристская парадигмы в образовании (культурологический анализ) / И. Г. Агапов, Н. Г. Агапова // Личность. Культура. Общество. – 2008. – Т. 10. – С. 265–271.
3. Борисова З. Н. Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки / З. Н. Борисова, В. У. Кузьменко. – Київ : Вища школа, 2004. – 511 с.
4. Буре Р. С. Воспитатель и дети : пособие для воспитателя детского сада / Р. С. Буре, Л. Ф. Островская. – Москва : Просвещение, 1985. – 143 с.
5. Зязюн І. А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І. А. Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. – Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 10–18.
6. Козлова С. А. Дошкільна педагогіка / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – Москва : Академия, 2000. – 415 с.
7. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. – Москва : Учпедгиз, 1939. – 200 с.
8. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / наук. ред. О. Л. Кононко. – Київ : Ред. журн. “Дошкільне виховання”, 2003. – 243 с.
9. Кремень В. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В. Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 15–21.
10. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – Київ : Віпол, 2000. – 636 с.
11. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка : підручник / Т. І. Поніманська. – 2-е вид., доп. – Київ : Академвидав, 2013. – 464 с.
12. Пуховська Л. П. Професіоналізм учителя в різних освітніх системах: порівняльний аналіз / Л. П. Пуховська // Вісн. Житомир. держ. пед. ун-ту. – 2000. – С. 3–5.
13. Римарева И. И. Непрерывное образование – определение, структура, специфика, проблема [Электронный ресурс] / И. И. Римарева. – Режим доступа: <http://www.rozmarin.narod.ru/text9.htm>.
14. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – Київ : Радянська школа, 1976. – Т. 3. – 670 с.
15. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский ; сост. С. Ф. Егоров. – Москва : Педагогика, 1988. – Т. 1. – С. 177–193.

16. Crowl T. Educational Psychology Windows on Teaching / T.K. Crowl. – Brown & Bench mark publishers, 1997. – 416 p.
17. Lawn M. The Educational Worker? A Reassessment of Teachers / M. Lawn, J. Ozga // Perspectives in Education, 2001. – Vol. 19 (1). – P. 81–106.
18. Shacklock G. Teacher conduct of life / G. Shacklock // Asia-Pacific Journal of teacher education, 1998. – Vol. 26(3). – P. 177–189.
19. Soder R. The rhetoric of teacher professionalization / R. Soder. – San Francisco : Jossey-Bass, 1991. – 443 p.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Самсонова Е. А. Актуальные проблемы развития профессионализма педагога дошкольного учебного учреждения

В статье раскрыты особенности развития профессионализма воспитателей дошкольных учебных заведений в контексте отечественного и зарубежного педагогического опыта. Рассмотрены содержание и особенности развития профессионализма педагогов ДУУ, а также влияние факторов на этот процесс. Проанализированы достижения педагогической и психологической теории относительно становления и развития дошкольного образования, раскрыты требования к личности воспитателя дошкольного учреждения.

Ключевые слова: профессионализм, развитие, воспитатель, дошкольное учебное заведение, дошкольное образование.

Samsonova O. Actual Problems of Development of Professionalism Teachers of Preschool of Educational Institution

The article reveals peculiarities of development of professionalism teachers of preschool educational institutions in the context of domestic and foreign pedagogical experience. We consider the content and features of development of professionalism of preschool teachers, and the impact of factors on the process. Analyzed the achievements of pedagogical and psychological theories about the formation and development of pre-school education, revealed the requirements for the individual preschool teacher.

The article is devoted to the generalization of approaches to the definition of conceptions “professional” and “professionalism” in psychological and pedagogical theory and practice; the problem of the formation of professionalism and self-development of the person of the educators of pre-school educational institution has been investigated in it. It is proved that the foundation of becoming a professional tutor is self-development, which leads to higher forms of life personality – creative self-realization. It was found that professionalism is an integrated indicator of personal and active readiness of the teacher’s personality to successfully solve professional tasks.

So, as a result of categorical analysis we found that professionalism is an integrated indicator of personal and active readiness of the individual of a teacher to solve successfully professional problems.

Thus, summarizing the above, we note that we have considered the essential characteristics of the category of professionalism regardless of the specific type of work are the most common invariants. Relevant areas for further development of this problem is to consider the special invariants of professionalism that reflect the characteristics of specific types of work. In our case, it is to identify the substantive nature of research is a key concept in terms of educational activities.

Key words: professionalism, development, teacher, pre-school, pre-school education.

УДК 378.1(477.7)

С. В. САПОЖНИКОВ

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ У КРАЇНАХ ЧОРНОМОРСЬКОГО РЕГІОНУ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ОСВІТНИХ ПРОЦЕСІВ

У статті презентовано виявлені тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону: історичні, методологічні, методичні й технологічні, які визначають сталі об'єктивні та суб'єктивні зв'язки й відносини, що є загальними для систем вищої педагогічної освіти для досліджуваних країн і визначають стійкі прагнення до модернізації та трансформації сутності, змісту, структури, функцій, характеру управління, підходів до організації навчального процесу, форм, методів, засобів і технологій навчання студентів.

Ключові слова: вища педагогічна освіта, тенденції розвитку, університет, модель, система освіти.

Сучасний етап розвитку людського співтовариства у сфері педагогічної освіти в країнах Організації Чорноморського економічного співробітництва (ОЧЕС) характеризується глобальними змінами – здійснюється оновлення всіх структур її національних систем, модернізуються зміст і методи підготовки вчителів, розвиваються нові форми та зв'язки між професійною підготовкою вчителя й школою. Зазначимо, що Чорноморське економічне співробітництва (ЧЕС) було утворене у 1992 р. з метою координації економічного і політичного розвитку країн Чорноморського басейну, членами якого є 12 країн: Азербайджан, Албанія, Болгарія, Вірменія, Греція, Грузія, Молдова, Росія, Румунія, Сербія, Туреччина та Україна. Штаб-квартира розташована у місті Стамбул (Туреччина). В умовах подальшої інтеграції України в європейське співтовариство посилюються взаємозв'язки і взаємодія між національними системами підготовки вчителів різних країн. Це пов'язано з планомірним упровадженням кожною країною власної стратегії відновлення педагогічної освіти, і тут не можна не враховувати вплив країн Чорноморського регіону на освітні процеси, що відбуваються в Україні.

Наукове дослідження вищезазначених процесів є актуальним завданням у світлі перспектив інтеграції України в загальноєвропейський освітній простір. Теорія і практика зарубіжного освітнього процесу стала предметом наукового пошуку провідних українських науковців (Н. Абашкіної, Г. Алексевиц, В. Вдовенка, Г. Воронки, О. Глузмана, Г. Єгорова, О. Ковязіної, Т. Кошманової, Т. Кристопчук, Л. Латун, Б. Мельниченка, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Олексюка, Т. Осадчої, Т. Панського, Л. Пуховської, О. Рибак, В. Семілетка, Г. Степенко, І. Тараненко, І. Фольварочного та ін.). Проблеми історії, філософії і теорії вищої педагогічної освіти в Україні і за кордоном висвітлено у працях Б. Вульфсона, С. Головка, С. Гончаренко, І. Зязюна, В. Кеміня, Т. Кошманової, Н. Ладижець, Н. Лізунової, В. Луго-

вого, В. Майбороди, З. Малькової, І. Марцінковського, Н. Ничкало, М. Нікандрова, Ф. Паначіна, Л. Пуховської, З. Равкіна, Ш. Чанбарісова, В. Шадрикова, І. Яковлева, Т. Яркіної, М. Ярмаченко та ін.

Метою статті є висвітлення та аналіз основних тенденцій підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону. Згідно з метою поставлено такі завдання:

- 1) висвітлення основних тенденцій підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону, розкриття їх сутності та основних ознак;
- 2) визначення стратегічних і тактичних напрямів реалізації виявлених тенденцій.

Для вдосконалення системи вищої педагогічної освіти необхідно дослідити її складність, розглянути з позицій системного підходу, виокремити структурні компоненти, які існують у минулому, наявні в сьогоденні та визначають майбутнє. Таким чином, виявивши підстави для прогнозів, можна переходити до опису *стійких тенденцій* досліджуваного явища. Слід зазначити, що в методології системних досліджень допускається розгляд об'єктів, які реально існують не тільки у просторі та часі, а й самостійно, під певним кутом зору, виділяти властивості об'єктів та їх відносини.

Парадигма сучасної вищої педагогічної освіти, насамперед, передбачає визначення загальної моделі розвитку цієї системи. Світовий досвід функціонування вищої освіти дає змогу виділити дві узагальнені моделі – *державно-авторитарну й суспільно-автономну*. За *авторитарної* моделі керівна роль у розв'язанні питань науки та освіти належить державі, яка визначає мету, зміст, структуру й функції вищої освіти. *Автономна* модель припускає самостійність і відносну незалежність вищої школи, самоврядування на основі демократизації й колегіальності керівництва

Порівняльний аналіз етапів розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону створив умови для визначення *тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти*. Насамперед, було виявлено тенденції стосовно *державно-авторитарної моделі* управління вищою освітою. У більшості цих країн, крім Болгарії та Греції, де функціонує *суспільно-автономна* система управління, управління вищою освітою здійснює Міністерство освіти (Рада з питань вищої освіти при Міністерстві освіти), яке не тільки фінансує діяльність педагогічних вищих навчальних закладів, але і пропонує кожному з них ліцензійний обсяг прийому студентів, затверджує державні стандарти підготовки кадрів, контролює якість підготовки фахівців тощо. Водночас демократичні перетворення в європейському освітньому просторі впливали на процеси управління в ряді країн і визначили шляхи *децентралізації з елементами академічних та адміністративних свобод*. Слід зазначити, що сьогодні історично виправданим є гармонійне співіснування двох моделей вищої освіти.

Ретроспективний і цільовий підходи до визначення традицій становлення та розвитку вищої педагогічної освіти в країнах ОЧЕС створили методологічну основу для виявлення *тенденцій розвитку* системи підготовки

педагогічних кадрів у вищезазначених країнах. Насамперед, висвітлено такі *тенденції*: прагнення до зростання кількісного і якісного рівня вищої педагогічної освіти (Албанія, Туреччина), децентралізація управління (Болгарія, Греція), скорочення частки бюджетного фінансування і зростання плати за освітні послуги (Вірменія, Грузія), реформаторські рухи в галузі викладання іноземних мов (Румунія). Слід зазначити, якщо у Вірменії, Болгарії, Грузії, Туреччині скорочення мережі вищих навчальних закладів не спостерігається, то в Азербайджані, Росії, Україні воно простежується з 2004 р. Чітко простежується *тенденція* до постійного зближення університетської фундаментальної освіти із спеціальним професійним навчанням в Албанії, Болгарії, Греції, Румунії, Туреччині [2, с. 357].

Провідною *тенденцією* як в Україні, так і в інших країнах Чорноморського басейну є *державне управління та фінансування* підготовки майбутніх педагогів з відповідними функціями управління й контролю, що суттєво впливає на організаційну структуру вищих навчальних закладів. Для сучасної вищої педагогічної освіти характерною є тенденція до *формування системи регіональної освіти* як сукупності суб'єктів вищої педагогічної освіти конкретних країн. Відмінність систем вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах відображає їх національні, культурні, соціальні, політичні, релігійні й економічні особливості – спадщина, яка потребує глибокого осмислення та належної уваги. Країни – учасниці ОЧЕС сприяють можливостям своїх громадян здобувати якісну вищу освіту, полегшуючи доступ студентів своєї країни до освітніх ресурсів інших країн.

У процесі дослідження змісту й методичного супроводу навчального процесу в університетах країн Чорноморського регіону виявлено тенденцію до *наростання суперечності між вимогами суспільства до високого рівня сучасної професійної готовності майбутніх учителів та недостатнім рівнем оснащення навчального процесу педагогічних вищих навчальних закладів*. У більшості країн Чорноморського регіону відчувається значне недофінансування педагогічних ВНЗ, що негативно впливає на рівень матеріально-технічної бази й рівень підготовки студентів до професійної роботи в сучасних умовах [2, с. 356].

Порівняльний аналіз державних нормативних документів країн Чорноморського регіону, у яких викладено концептуальні засади розвитку систем педагогічної освіти, досвіду діяльності провідних вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону дав підстави визначити тенденції та стратегічні пріоритети, що є загальними для всіх досліджуваних країн, а саме: інтеграції вищої освіти країни до європейського освітнього простору, розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої й нормативно-правової бази, забезпечення рівного доступу до вищої та вищої педагогічної освіти на всіх її рівнях, яка повинна сприяти розвитку професійних компетенцій громадян, необхідних для їх працевлаштування, ефективної праці та подальшого навчання, приведення системи освіти країни у відпо-

відність до вимог ринку освітніх ресурсів і праці, покращення якості освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці, удосконалення механізмів управління вищів відповідно до вимог сьогодення, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів шляхом розвитку їх автономії, демонополізації фінансування, реформування системи досліджень та інновацій [2, с. 356].

Для сучасної системи вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону розробка цілісної теорії вищої освіти стає основою освітньої політики. Її *особливостями* є: системи управління вищими навчальними закладами; основні напрями сучасних реформ у галузі вищої освіти; функціонування провідних вищих навчальних закладів, які здійснюють підготовку педагогічних кадрів, їх типи, характеристики структурних підрозділів, контингент студентів.

Соціальна значущість вищої педагогічної освіти в нових умовах виявилася в переході від професійно орієнтованої моделі до більш гнучких можливостей, що забезпечує додаткова освіта, підвищення культурного рівня, задоволення інтелектуальних потреб. Відносна автономія сучасних університетів, розвиток різних форм вищої педагогічної освіти означають створення умов і можливостей самореалізації особистості, формування висококваліфікованого кадрового потенціалу країни й переходу від твердого керування суб'єктами освіти до динамічного управління освітою як процесом, який реалізує загальнозначущу мету як для держави, так і для фахівця.

Відповідно до досліджуваних напрямів розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону визначені тенденції розвитку було згруповано за чотирма групами: *історичні, методологічні, методичні, технологічні*, що мають пріоритетне значення для освітніх систем.

Історичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні та тактичні напрями реалізації наведені в табл. 1.

Таблиця 1

**Історичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти
в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні
й тактичні напрями реалізації**

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні й тактичні напрями реалізації
Глобалізації, інтернаціоналізації освіти	Створення національних систем вищої освіти, загальна уніфікація знань, прагнення до високого рівня якості освіти	Формування універсальних умов науки, техніки та культури як основи сучасної освіти, розвиток міжнародної співпраці на основі конкуренції, зростання значення міжнародних і неурядових організацій при формулюванні цілей та завдань педагогічної освіти

Продовження табл. 1

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні й тактичні напрями реалізації
Демократизації	Надання автономності та самостійності, академічних свобод вищим навчальним закладам, що здійснюють підготовку педагогічних кадрів та студентам з метою реалізації прав кожної людини на вищу освіту	Децентралізація системи управління вищою педагогічною освітою, створення державно-суспільної системи управління, відкритість освітніх систем; забезпечення громадянам країн рівного доступу до вищої педагогічної освіти на всіх її ступенях; надання академічних свобод суб'єктам навчального процесу. Розвиток автономії вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників шляхом демонополізації фінансування, реформування системи досліджень та інновацій
Інтеграції вищої педагогічної освіти до світового освітнього простору	Гармонізація змісту вищої педагогічної освіти (внутрішня інтеграція); створення загального освітнього простору систем педагогічної освіти країн Чорноморського регіону (зовнішня інтеграція)	Узгодженість систем вищої освіти країн Чорноморського регіону; формування інноваційного освітнього середовища у вищих педагогічних навчальних закладах; здійснення мовного прориву в системі педагогічної освіти; посилення міжнародної конкурентоспроможності як національної, так і країн Організації Чорноморського економічного співробітництва
Інституалізації та диверсифікації вищої педагогічної освіти та її інституційних форм	Інтенсифікація розвитку вищої педагогічної освіти та її різних освітніх інституцій (науково-дослідних інститутів, громадських та благодійних організацій)	Створення та закріплення у суспільній практиці соціальних норм та стандартів, формування ринку освітніх ресурсів вищої педагогічної освіти
Державне регулювання та управління у сфері вищої педагогічної освіти	Фінансування державних вищих педагогічних навчальних закладів відбувається за рахунок державного бюджету; стандартизація, ліцензування, акредитація, здійснення контролю якості підготовки педагогічних кадрів	Розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої й нормативно-правової бази щодо фінансування та розвитку матеріально-технічної бази вищих педагогічних навчальних закладів; створення пільгових умов для функціонування закладів вищої педагогічної освіти (податкові преференції, кредитування, надання державних грантів)
Створення ринку освітніх ресурсів у галузі вищої педагогічної освіти	Перетворення вищої педагогічної освіти в одну з галузей ринкової економіки, один з видів господарської діяльності, яка спрямована на надання освітніх послуг навчальними закладами, пов'язаних з одержанням вищої педагогічної освіти на різних рівнях кваліфікаційних вимог	Маркетинг та моніторинг соціального замовлення на освітні послуги у сфері вищої педагогічної освіти; розробка та впровадження нових освітніх програм, підготовка педагогічних кадрів за широким спектром спеціальностей, спеціалізацій та профілів. Приведення системи освіти країни у відповідність до вимог ринку освітніх ресурсів і праці, покращення якості освіти, забезпечення її конкурентоспроможності на місцевому та міжнародному ринках праці

Продовження табл. 1

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні й тактичні напрями реалізації
Кількісно-якісні зміни контингенту студентів	Реалізація національних концепцій, доктрин та стратегій розвитку неперервної педагогічної освіти	Розробка та впровадження програм довузівської, дипломної та післядипломної педагогічної освіти, науково-педагогічної підготовки, другої вищої освіти, програм для громадян, які здобувають вищу освіту в “університетах третього віку”. Збільшення обсягів комерційного прийому до державних вищих навчальних закладів
Нерівномірність розвитку вищої педагогічної освіти, зниження іміджу педагогічної професії, зменшення конкурсу на значну частку педагогічних спеціальностей	Розбалансованість компонентів системи вищої педагогічної освіти, виникнення соціальних ексклюзій, викликаних низькою якістю освіти, відмінностями в доступі до знань та інформації, умовами освітньої діяльності, недоступністю визначеного типу освітніх послуг у деяких країнах Чорноморського регіону	Розроблення нової, удосконалення чинної законодавчої й нормативно-правової бази щодо підвищення іміджу педагогічної професії. Гармонізація компонентів системи вищої педагогічної освіти шляхом її імплементації в реальне життя
Формування системи регіональної освіти як сукупності суб'єктів вищої педагогічної освіти конкретних країн	Відмінності систем вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах, що відображає їх національні, культурні, соціальні, політичні, релігійні й економічні особливості	Створення програм, спрямованих на задоволення вищими педагогічними навчальними закладами соціального замовлення на підготовку викладачів різних спеціальностей, спеціалізацій та профілів, необхідних для роботи в навчальних закладах окремого регіону та країни у цілому
Рецесії вищої педагогічної освіти	Значне недофінансування державних педагогічних ВНЗ, що негативно впливає на рівень матеріально-технічної бази і рівень готовності студентів до професійної роботи в сучасних умовах	Підвищення рівня професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів шляхом створення умов для фінансування освітніх закладів з різних джерел, хоча основним джерелом фінансування залишається державний бюджет
Професіоналізації управління та керівництва системою вищої педагогічної освіти	Укрупнення вищих навчальних закладів та зростання їх значення для суспільства	Створення національних та регіональних вищих педагогічних закладів (науково-навчально-просвітницьких центрів), спрямованих на організацію системи освіти у навчальних округах. Вироблення довгострокових стратегій розвитку вищої педагогічної освіти

Таким чином, визначення *історичних* тенденцій розвитку систем вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, характерис-

тика їх позитивних та негативних ознак дали змогу запропонувати стратегічні й тактичні напрями, спрямовані на розробку збалансованої соціальної та освітньої політики в галузі підготовки педагогічних кадрів у країнах Чорноморського регіону. Ці тенденції є результатом системного історико-педагогічного аналізу етапів розвитку вищої педагогічної освіти.

Історичні тенденції органічно пов'язані з *методологічними*, що стосуються цілей, завдань, ціннісних орієнтацій вищої педагогічної освіти у країнах Чорноморського регіону. Вони стають основою для побудови її нової парадигми: моделей і концептуальних основ функціонування сучасних вищих педагогічних навчальних закладів у досліджуваних країнах. Виявлено у процесі дослідження методологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Організації Чорноморського економічного співробітництва, їх сутність, стратегічні й тактичні напрями реалізації наведено в табл. 2.

Таблиця 2

**Методологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти
в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні
та тактичні напрями реалізації**

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні та тактичні напрями реалізації
Секуляризації, гуманізації та гуманітаризації вищої педагогічної освіти	Зміст вищої педагогічної освіти забезпечує системний світський характер світоглядної підготовки студентів, єдність суспільно-морального, загальнокультурного та професійного зростання майбутніх педагогічних працівників	Розробка та впровадження моделей індивідуально-творчої й особистісно орієнтованої підготовки майбутніх учителів; створення організаційно-педагогічних умов для розвитку активно-творчих можливостей та інтелектуальної свободи студентів
Фундаменталізації підготовки майбутніх учителів	Поглиблення та забезпечення єдності методологічної, теоретичної та практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів	Підсилення загальноосвітньої підготовки майбутніх педагогів шляхом збільшення кількості фундаментальних дисциплін та академічних годин на їх викладання. Оптимізація переліку педагогічних кваліфікацій, спеціальностей, спеціалізацій відповідно до державного класифікатора професій. Підвищення ролі наукових досліджень у навчальному процесі вищого навчального закладу
Універсалізації навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах	Системний характер здійснення навчального процесу та взаємодії викладачів і студентів	Формування системних знань, умінь, засобів навчальної та майбутньої педагогічної діяльності. Формування різних професійних компетенцій, спрямованих на готовність майбутніх учителів до виконання професійних функцій на високому професійному рівні

Продовження табл. 2

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні та тактичні напрями реалізації
Індивідуалізації та диференціації навчання студентів	Предметна система навчання, яка надає студентам можливість скласти індивідуальні навчальні плани відповідно до обраної програми навчання	Реалізація особистісно орієнтованого та індивідуально-творчого підходів до навчання студентів, які враховують інтелектуальні та психолого-фізіологічні індивідуальні особливості студентів
Інтернаціоналізації вищої педагогічної освіти	Зближення національних освітніх систем вищої педагогічної освіти, знаходження та розвиток у них універсальних та особливих концептів	Узгодженість напрямів розвитку вищої освіти країн Чорноморського регіону. Інтенсифікація академічної мобільності адміністраторів, викладачів та студентів, програм міжнародного обміну з метою експорту досвіду вищої педагогічної освіти
Орієнтації на випереджальну та неперервну вищу педагогічну освіту	Підготовка педагога нового типу, який у сучасних соціально-економічних умовах постійно вдосконалюється й впливає на оновлення та розвиток суспільства, освіти, молодих громадян	Організація безперервного процесу підготовки педагогічних кадрів. Створення освітнього інноваційного середовища, яке мотивує вчителя до постійного самовдосконалення, необхідності постійно підвищувати свій професійний рівень

Отже, виявлення методологічних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутності, стратегічних та тактичних напрямів реалізації дали змогу оцінити перспективи розвитку методичної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів шляхом виявлення методичних тенденцій. *Методичні* тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні й тактичні напрями реалізації наведено в табл. 3.

Таблиця 3

Методичні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні й тактичні напрями реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні й тактичні напрями реалізації
Універсалізації науково-педагогічного забезпечення підготовки майбутніх учителів	Системний характер науково-методичного забезпечення навчального процесу, технічних засобів і технологій навчання майбутніх педагогічних працівників	Створення системної та організаційної структури науково-методичної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах, спрямованої на формування у студентів різнобічних педагогічних знань і способів діяльності, професійних і особистісних якостей на основі взаємодії та гармонізації кожного з елементів вищої педагогічної освіти: змісту, структури, функцій

Продовження табл. 3

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні й тактичні напрями реалізації
Педагогізації навчально-виховного процесу	Послідовна загальна спрямованість усієї навчально-виховної та науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів на вивчення дисциплін загальноосвітнього, спеціального та науково-дослідного блоків у педагогічному контексті	Створення позитивного ставлення до процесу підготовки педагога в університетах; випереджальний характер університетської педагогічної освіти
Трансформації традиційних форм навчального процесу (лекцій, семінарів), поширення дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять	Поступова заміна (відхід) від традиційних форм навчального процесу (лекцій, семінарів), поширення дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять	Поступове поширення в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів дискусій, ігрових методів, тренінгів, мультимедійних занять
Впровадження дистанційних форм у вищу педагогічну освіту, використання різних технологій здобуття знань	Поєднання традиційного навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах (особливо на заочних факультетах) з дистанційними формами навчання	Поступове впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес та організація дистанційного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах Чорноморського регіону шляхом реалізації відповідного програмно-технічного забезпечення, яке спрямоване на повноцінне використання навчальної платформи, засобів створення навчального контенту, комунікації користувачів і управління процесом навчання
Перехід від фронтальних і групових форм і методів навчання до індивідуально-групових: тьюторські заняття, тренінги, робота з малими групами, стажування і практика під керівництвом викладача-ментора	Орієнтація навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах на роботу з невеликими групами студентів (3–6 осіб)	Створення оптимальних умов для практичної підготовки фахівців педагогічного профілю, здатних орієнтуватися у проблемних ситуаціях, що виникають, приймати неординарні рішення
Збільшення педагогічного навантаження викладачів та зростання співвідношення викладач/студент, що знижує якість управління навчальною роботою студентів	Поступове збільшення самостійної роботи в навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладах за рекомендаціями Міністерств освіти країн Чорноморського регіону	Оптимізація бюджету навчального часу шляхом збалансування кількості годин на аудиторну та самостійну роботу шляхом внесення змін до нормативно-правової бази Міністерств освіти країн Чорноморського регіону

Процес розвитку цивілізації у просторі та часі є неоднорідним. Формування й розвиток високотехнологічного та інформаційного суспільства призводить до посилення соціально-економічної неоднорідності країн Чорноморського регіону. Тому надзвичайно важливим є розкриття перспектив науково-технологічного забезпечення розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону шляхом виявлення *технологічних* тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах ОЧЕС. Технологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні й тактичні напрями реалізації наведено в табл. 4.

Таблиця 4

Технологічні тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону, їх сутність, стратегічні й тактичні напрями реалізації

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні та тактичні напрями реалізації
Інноваційної спрямованості змісту й технологій вищої педагогічної освіти	Варіативність, динамічність змісту, форм, методів та технологій підготовки студентів до різних форм педагогічної роботи у вищих педагогічних навчальних закладів різних типів	Створення інноваційного середовища, в основу якого покладено здатність та можливість творчих перетворень педагогічної дійсності, проектування, організації і здійснення педагогічної діяльності, що передбачає інваріантність вирішення професійних завдань, багатокритеріальність контролю та оцінювання досягнутих результатів
Інтелектуалізації вищої педагогічної освіти	Уведення наукового знання у зміст вищої педагогічної освіти, формування комплексу наук про освіту	Доцільний, обґрунтований та раціональний відбір наукової інформації, спрямований на формування системи наукової картини світу. Використання у вищій педагогічній освіті технологій, спрямованих на розвиток інтелекту студента
Інформатизації та комп'ютеризації вищої педагогічної освіти	Інтенсифікація навчального процесу шляхом впровадження новітніх педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Перехід до комп'ютерних форм передачі інформації, контролю та оцінювання результатів навчальних досягнень	Широка розробка інформаційно-комунікаційних технологій навчання, їх використання в педагогічному процесі вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку педагогічних працівників
Технологізації планування, організації та здійснення навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах	Наявність і використання в системі вищої педагогічної освіти сучасних інформаційних технологій, спрямованих на підвищення рівня організацій та ефективності управління освітнім процесом	Створення умов для управління інформаційними технологіями організації навчально-виховної, науково-дослідної, господарської діяльності вищих педагогічних навчальних закладів відповідно до сучасних вимог

Продовження табл. 4

Тенденція розвитку вищої педагогічної освіти	Сутність, основні ознаки	Стратегічні та тактичні напрями реалізації
Відсутність індивідуального підходу при відборі абітурієнтів на педагогічні спеціальності; прийом студентів за результатами тестування	Відсутність творчого конкурсу (іспиту) та психологічного відбору на педагогічні спеціальності вищих навчальних закладів	Впровадження у практику відбору абітурієнтів на педагогічні спеціальності до вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону творчого конкурсу (іспиту) та психологічного відбору абітурієнтів
Перевантаження форм організації контролю й оцінювання результатів навчання студентів, які виключають діалогічне спілкування з викладачем	Недосконалість деяких існуючих засобів діагностики навчальних досягнень студентів педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів країн Чорноморського регіону	Вдосконалення існуючих засобів діагностики навчальних досягнень студентів у галузі вищої педагогічної освіти в досліджуваних країнах шляхом збільшення форм організації контролю й оцінювання результатів навчання студентів, які передбачають діалогічне спілкування із викладачем

Висновки. Виокремлені історичні, методологічні, методичні й технологічні тенденції визначають сталі об'єктивні та суб'єктивні зв'язки та відносини, що є загальними для систем вищої педагогічної освіти країн Чорноморського регіону та визначають стійкі прагнення до модернізації й трансформації сутності, змісту, структури, функцій, характеру управління, підходів до організації навчального процесу, форм, методів, засобів та технологій навчання студентів. Визначені тенденції розглядаються як “мегатренди вищої педагогічної освіти” (Г. Зімірєв) [1] і характеризуються повторюваністю та варіативністю щодо загальних процесів розвитку вищої педагогічної освіти. Визначення тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону в соціоосвітній динаміці дає змогу підійти до прогнозування перетворень у вищій педагогічній освіті та запропонувати передбачений сценарій розвитку освітньої політики країн Організації Чорноморського економічного співробітництва.

Список використаної літератури

1. Зімірєв Г. И. Основные тенденции развития образования как социального института [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu-chita.ru/>.
2. Сапожников С. В. Тенденції розвитку вищої педагогічної освіти в країнах Чорноморського регіону : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Станіслав Володимирович Сапожников. – Ялта, 2014. – 630 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Сапожников С. В. Современные тенденции подготовки педагогических кадров в странах Черноморского региона в контексте глобализационных образовательных процессов

В статье представлены выявленные тенденции развития высшего педагогического образования в странах Черноморского региона: исторические, методологические,

методические и технологические, которые определяют устойчивые объективные и субъективные связи и отношения, которые являются общими для систем высшего педагогического образования в исследуемых странах, определяют стойкие стремления к модернизации и трансформации сущности, содержания, структуры, функций, характера управления, подходов к организации учебного процесса, форм, методов, средств и технологий обучения студентов.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, тенденции развития, университет, модель, система образования.*

Sapozhnikov S. Modern Tendencies In Academics' of the Black Sea Region in the Context of Globalization of Teaching Process

In the article we are presenting the tendencies identified in the development of higher pedagogy education in the Black Sea region e.i. desire to increase quality and quantity of pedagogy education (Albania, Turkey), attempt to decentralize management (Bulgaria, Greece), decrease in governmental funding and increase in fee rates (Armenia, Georgia), implementation of reforms in foreign language teaching (Rumania). It is worth mentioning that in Armenia, Bulgaria, Georgia and Turkey there has been no decrease in the number of academic institutions, whereas in Azerbaijan, Russia and Ukraine this process has been in progress since 2004.

There is a clear rapprochement tendency of fundamental university education and special professional education in Albania, Bulgaria, Greece, Rumania, Turkey. The major tendency both in Ukraine and in other Black Sea region in state management and financing of future teachers' training with the respective functions of supervision and control, which have a substantial influence on the structure of academic institutions. A typical feature of modern pedagogy education can be identified as forming of regional education as a combination of pedagogy universities in a particular country. In the process of studying the context and methodological tools of education process in the Black Sea region universities, we have identified the tendency for discrepancy between social demand for highly trained professional teachers and lack of methodological tools in the academic institutions.

Key words: *higher pedagogy education, development tendencies, university, model, system of education.*

АКТИВІЗАЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ БАЗОВИХ ФАКУЛЬТЕТІВ ЗАСОБАМИ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглянуто проблему активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів базових факультетів засобами мовної підготовки. Визначено, що однією з основних проблем сучасної української вищої освіти є необхідність підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн з метою набуття статусу конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

У статті акцентовано увагу на специфіці фахової підготовки іноземних студентів. Обґрунтовано, що саме на заняттях з мовної підготовки слід формувати в іноземних студентів особисті мотиви до пізнавальної діяльності для оволодіння майбутньою професією. Зокрема, студенти мають усвідомити, що майбутня професійна реалізація неможлива без їхньої активної пізнавальної діяльності.

Ключові слова: іноземні студенти, фахова підготовка, пізнавальна діяльність, мовна підготовка.

Сенс сучасної освіти виявляється у сформованості професійно-компетентного фахівця, у максимальному розкритті творчого потенціалу кожної особистості в сучасній соціокультурній ситуації. Особливої актуальності ці питання набувають у процесі навчання іноземних студентів, оскільки однією з основних проблем сучасної української вищої освіти є необхідність підвищення якості підготовки фахівців для зарубіжних країн з метою набуття статусу конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг. Сучасні умови розвитку суспільства викликають необхідність нового бачення завдань, структури та змісту вищої освіти, що неодмінно вносить корективи у підготовку фахівця. Педагогічна практика свідчить, що ефективності фахової підготовки сприяє комфортність умов навчання, успішність засвоєння освітньої програми, усвідомлення правильності професійного вибору та емоційно-психологічне задоволення освітнім процесом у цілому. Особливістю фахової підготовки іноземних студентів є те, що результативність цього процесу залежить від засвоєння мови країни навчання як засобу спілкування. Тому саме на заняттях з мовної підготовки має закладатись таке ставлення іноземних студентів до фахової підготовки, яке виражається в розумінні важливості і значущості вивчення мови країни навчання для здобуття майбутньої професії.

Мета статті – розглянути засоби, що сприяють активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів базових факультетів у процесі мовної підготовки.

Проблеми становлення та розвитку системи підготовки фахівців для зарубіжних країн є предметом досліджень низки науковців. При цьому особливо активно досліджують дидактичні основи підготовки іноземних

студентів у ВНЗ (А. Бронська, А. Нікітін, О. Суригін); проблема формування їхніх пізнавальних потреб (О. Резван); проблеми підготовки іноземних громадян до навчання у технічних університетах (П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик); адаптаційні процеси як підгрунтя аккультуризації іноземного студента в навчальному середовищі українських ВНЗ (М. Іванова, Н. Тіткова, І. Ширяєва).

Водночас слід зазначити, що в сучасній науковій літературі не існує достатньої кількості досліджень з проблем активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів базових факультетів у процесі мовної підготовки.

Головною метою мовної підготовки іноземних студентів є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця, що дає змогу використовувати мову як засіб професійного та міжособистісного спілкування. Пізнавальна діяльність має специфічні цільові, змістові й процесуальні характеристики та спрямована на реалізацію іноземними студентами своїх особистісних цілей, потреб і можливостей у соціокультурній, суспільно-політичній та професійній галузях спілкування. Виходячи із цього, активізація цієї діяльності є на сучасному етапі однією з актуальних методичних проблем фахової підготовки іноземних студентів. Так, студенти мають усвідомити, що майбутня професійна реалізація вимагатиме від них, насамперед, фахової компетентності, яка неможлива без їхньої активної пізнавальної діяльності.

З метою активізації цієї діяльності на заняттях з мовної підготовки слід організовувати опрацювання змісту професіограми майбутнього фахівця. Фахова компетентність розглядається нами як характеристика, що відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети в професійній діяльності, а також моральну позицію фахівця [1]. За О. Піраловою, професійну компетентність можна розглядати як суму професійних компетенцій і соціальної поведінки (використання професійних знань, уміння працювати індивідуально та в групі, уміння приймати рішення) [2]. Також необхідно визначити критерії професіоналізму:

- глибокі і міцні знання зі здобутої спеціальності, вільне користування ними, їх відповідність запитам практичної діяльності;
- уміння використовувати в практичній діяльності весь набутий багаж знань, знаходити вихід у будь-якій ситуації, правильно оцінювати стан справ і приймати адекватні рішення;
- упровадження в практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи та наполегливість у необхідності рухатися до досягнення поставленої мети;
- вміння створити мікроклімат у колективі, повага до кожного, знання й дотримання правил етикету;
- вільне володіння однією або кількома іноземними мовами з метою оперативного використання світового інформаційного матеріалу.

У процесі аналізу особистісних якостей та умінь, які є необхідними у професійній діяльності, зосереджуємо увагу студентів на тому, що біль-

шість із них визначають зміст загальних професійних якостей людини, наприклад, уважність, дисциплінованість, орієнтація на результат, відповідальність, самоорганізація, самостійність, зосередженість, врівноваженість, посидючість та цілеспрямованість. Як висновок обговорюємо зі студентами загальні професійні компетенції особистості.

Отже, випускник має опанувати базову програму дисциплін зі своєї спеціальності, бути компетентним у освоєнні інформаційного простору; виявляти активну життєву позицію, творче ставлення до своєї діяльності; мати уявлення про права та обов'язки фахівця обраної спеціалізації для професійного самовизначення; бути здатним брати на себе відповідальність у ставленні до своєї діяльності; використовувати інтернет-проекти; усвідомлювати необхідність знань та вмій у сфері здоров'я і здорового способу життя; знати іноземну мову й мати уявлення про етикет, про культуру поведінки; володіти культурою писемного та усного мовлення, грамотно викладати свої думки, вміти аргументовано представляти свою думку та користуватися понятійним апаратом; знати процедури професійної діяльності і професійного етикету; бути самокритичним [3].

Оскільки фахову компетентність розглядаємо як якість, яка є вкрай необхідною для майбутніх фахівців, слід формувати в іноземних студентів особисті мотиви до пізнавальної діяльності для оволодіння майбутньою професією саме на заняттях з мовної підготовки. При цьому враховуємо особливості зовнішніх і внутрішніх мотивів фахової підготовки. Основою зовнішніх мотивів є стимуляція діяльності ззовні, тобто за допомогою нагород, заохочення, покарання тощо, коли чинники стимуляції поведінки перебувають за межами особистісного "Я": "навчаюсь, щоб потім багато заробляти". Внутрішні мотиви збуджуються пізнавальним інтересом, пов'язаним із певною діяльністю: "навчаюсь заради особистісного розвитку, пізнання нового, розуміння особистої необхідності для суспільства тощо". Слід зазначити, що рівень матеріального винагородження є однією з причин, яка впливає на трудову мотивацію людини. Для осіб із зовнішньою мотивацією цей чинник може мати значення у прийнятті рішення щодо роботи у певній сфері. Отже, нашим завданням у процесі фахової підготовки є формування внутрішніх мотивів професійної спрямованості майбутніх фахівців і знаходження способів перевтілення негативного зовнішнього мотиву в позитивний. З цієї метою серед іноземних студентів необхідно активно проводити роботу, що сприяє адаптації на ринку праці: опрацювання професіограми майбутнього фахівця та інформації, що розміщується на порталі молодих фахівців. Результатом такої роботи стає переконання іноземного студента в тому, що завдяки спрямованості на самостійну пізнавальну діяльність він може кар'єрно зростати і в результаті одержувати не лише задоволення від професійної реалізації, а й матеріальне винагородження. Однак у процесі цієї профорієнтаційної роботи слід зміщувати акцент саме на самовиховання професійних якостей, що допомагають віднайти час на додаткові заняття, визначити пріоритети в особи-

стих професійних планах тощо, а також приділяли увагу загальним якостям особистості, що заважають їй професійно реалізовуватись. До таких якостей належать: несамостійність, лінощі, некоммунікабельність, відсутність ініціативи, пунктуальності, скромності, невміння сконцентруватися, ефективно розпланувати робочий день. З цією метою можна запропонувати іноземним студентам на заняттях з мовної підготовки заповнити анкету-тест “Який ви студент”, скласти програму самовиховання для підготовки до майбутньої професійної діяльності за планом:

1. Перелік якостей, які слід розвивати у себе, щоб сформувати придатність до майбутньої професії.

2. Перелік якостей, які важливо подолати для успіху в майбутній професійній діяльності.

3. Вправи для тренування або, навпаки, ліквідації кожної якості.

4. Приблизний термін очікування успіху.

Після складання цієї програми звертаємо увагу студентів на вправи для професійного самовиховання: тренінги з формування потрібної якості або, навпаки, з усунення шкідливих звичок за допомогою самопереконавання та самонавіювання. Також на занятті з мовної підготовки у процесі роботи над текстом “Професія і якості особистості” пропонуємо студентам визначити якості, котрі має набути людина певної професії. Тобто на заняттях з мовної підготовки слід керуватися принципами впливу на особистість з метою активізації у неї таких станів, які сприяють підтриманню пізнавального інтересу: задоволення від отримання глибоких і міцних знань з одержаної фахової підготовки, уміння користуватися ними, упровадження в практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи тощо.

Отже, у результаті вживання засобів активізації пізнавальної діяльності на заняттях з мовної підготовки: бесід щодо роз’яснень суті та важливості майбутньої професії, опрацювання змісту професійної діяльності фахівців та загальних професійних якостей людини, професіограми фахівця, аналізу видів професійних компетенцій, критеріїв професіоналізму – вдається досягти усвідомленості іноземними студентами особистих мотивів оволодіння професією, спрямування студентів на досягнення внутрішньої мотивації, самостійності, стійкого інтересу до предметної області, сформованості у них спрямованості на справу.

Активізації пізнавальної діяльності студентів також сприяє використання інформаційно-комунікаційних технологій навчання, що дає змогу забезпечувати індивідуалізацію та диференціацію навчання у разі різнорівневої підготовки іноземних студентів. Слід зазначити, що процес навчання відбувається найбільш ефективно за умови надання іноземним студентам можливості вибору рівня складності завдання, що забезпечує комфортність та результативність його навчання.

Спостереження за іноземними студентами показало, що, незважаючи на проживання в чужій країні і навчання в українському університеті з викладанням нерідною для них мовою, культурне середовище чужого міста,

життя в одному з українськими студентами гуртожитку, більшу частину часу вони спілкуються своєю рідною мовою. Звичайно, цей факт негативно позначається на темпах і якості фахової підготовки. Аналізуючи таку ситуацію, дійшли висновку, що іноземцям важко познайомитися з українськими студентами через психологічні бар'єри. Враховуючи це та спираючись на досвід Н. Вороніної [4], викладачі з мовної підготовки з метою допомоги студентам налагодити контакт можуть використовувати метод проектів. За О. Щукіним, під проектом розуміють самостійну плановану і реалізовану іноземною мовою роботу. Проектна навчальна діяльність спрямована на посилення ролі студента в управлінні своєю навчально-пізнавальною діяльністю. Зміст проектною діяльності орієнтований на актуалізацію та прояв творчих потреб, інтересів і потенційних можливостей студентів, а варіативна побудова проектною діяльності створює умови для реалізації суб'єктної позиції студента [5]. Спираючись на основні положення проектного методу, українські та іноземні студенти можуть розробити проект "Знайомство". Основною метою цього проекту є встановлення контактів іноземних студентів з представниками країни навчання. Такий проект може бути реалізований у класі мультимедійних технологій, що додає йому інтерактивності, та має містити такі етапи:

– первісне знайомство – діалог українських та іноземних студентів. Питання одне до одного готують заздалегідь за допомогою викладачів з мовної підготовки;

– розповідь про свого нового друга за планом;
– бесіда на тему "Моє особисте розуміння дружби";
– заключний етап: "Мої враження". Студентам пропонують написати твір за темою.

Важлива роль в організації проектною діяльності належить викладачеві, що виступає в ролі консультанта з окремих питань, джерела додаткової інформації, координатора дій студентів, арбітра у підбитті підсумків роботи.

Робота над проектом дає змогу здійснювати диференційований підхід до навчання, підвищувати активність і самостійність студентів на основі самостійного вирішення навчальних завдань, а отже, сприяє підвищенню пізнавальною активності. Це ж завдання виконує використання ділових (дидактичних) ігор. Гра є засобом активізації мовленнєвою діяльності іноземних студентів. Це зумовлено тим, що в ході гри створюються умови, які сприяють мимовільному засвоєнню матеріалу, що вивчається, розвитку творчих здібностей та активності іноземних студентів. Крім того, незвичність форми проведення занять, її нешаблонність, нестандартний характер сприяють підтриманню інтересу до вивчення мови.

Ефективність використання гри на занятті позначається на якості взаємного спілкування усіх учасників навчального процесу та мотивації мовленнєвою діяльності іноземних студентів.

Зміст навчальних ігор у процесі фаховою підготовки повинен відповідати змісту мовної підготовки, визначатися професійною спрямованістю, враховувати пізнавальні потреби та інтереси самого студента.

Активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів може також здійснюватися викладачем-мовником у межах спланованої виховної роботи. Особливо важливим вважаємо акцентування уваги на зв'язку змісту заходів із вихованням у іноземних студентів особистісних якостей, а також формуванням знань та вмінь, які мають визначну роль у професійній реалізації. Так, слід проводити конкурси професійної спрямованості, у межах яких визначають кращих за професійною підготовкою іноземних студентів. Метою такого конкурсу є:

- підвищення професійного рівня іноземних студентів зі спеціальності;
- виявлення найбільш підготовлених студентів факультету;
- вдосконалення єдиних вимог щодо оцінювання фахової підготовки іноземних студентів.

Отже, упровадження у практику роботи зі студентами конкурсних виховних заходів, крім досягнення загальної мети – професійної спрямованості майбутніх фахівців, має вагоме навантаження на процес формування фахової компетентності, оскільки дає змогу студентам знаходити власне вирішення проблеми через регуляцію своєї життєдіяльності та відчувати відповідальність за своє становлення.

З метою активізації пізнавальної діяльності можна пропонувати іноземним студентам на заняттях з мовної підготовки програму самозабезпечення життєвого успіху, згідно з якою, щоб стати високорозвиненою особистістю, слід реалізовувати свій професійний та життєвий вибір [6, с. 30–31].

Іноземні студенти, роблячи разом з викладачем аналіз цієї програми, самостійно доходять висновку, що:

- чим вищою є сформованість особистості людини, тим вища ймовірність її життєвого та професійного успіху;
- кожній людині слід займатися самоформуванням та самовдосконаленням: самоосвітою, самонавчанням, самовихованням і саморозвитком;
- здобуття вищої освіти – величезна можливість підвищити якість своєї життєвої та професійної реалізації.

Для активізації пізнавальної діяльності іноземних студентів визначаємо необхідним формувати рефлексивні вміння майбутніх іноземних фахівців, а також уміння здійснювати самоаналіз та самокорекцію особистих ресурсів. При цьому студенти мають навчитись усвідомлювати вимоги щодо рівня фахової підготовки з боку викладачів, роботодавців, колег і спрямовувати власні зусилля на корекцію рівня власної фахової компетентності згідно із цими вимогами.

З метою активізації пізнавальної діяльності необхідно зацікавлювати іноземних студентів проблемою фахової компетентності у процесі навчальних занять з мовної підготовки, для чого слід проводити низку інформативних блоків, які містять відомості про регуляцію своєї життєдіяльності; відповідальність за своє професійне становлення; психофізичні властивості та можливості особистості щодо формування фахової компетентності залежно від загальних і спеціальних здібностей; емоційно-вольову сферу особистості та її роль у формуванні фахової компетентності.

Висновки. Найбільш складною проблемою фахової підготовки іноземних студентів у вищих закладах освіти є їхнє професійне навчання нерідною мовою, яка має стати інструментом професійно-пізнавальної діяльності.

Отже, активізація пізнавальної діяльності іноземних студентів на заняттях з мовної підготовки відбувається через усвідомлення ними необхідності цієї діяльності, яка сприяє формуванню фахової компетентності, психологічної готовності до професійної діяльності та професійної ідентичності.

Список використаної літератури

1. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л. М. Митина. – Москва : Академия, 2005. – 368 с.
2. Пиралова О. Ф. Современное обучение инженеров профессиональным дисциплинам в условиях многоуровневой подготовки : монография / О.Ф. Пиралова. – Москва : Академия Естествознания, 2009.
3. Педагогика профессионального образования : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Е. П. Белозерцев [и др.] ; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Академия, 2004. – 368 с.
4. Воронина Н. А. Использование метода проектов в процессе обучения русскому языку как иностранному / Н. А. Воронина // Профессионально направленное обучение русскому языку иностранных граждан : сб. науч. тр. : материалы Международной научно-практической конференции. – Москва : МАДИ, 2010. – Т. 1. – С. 99–103.
5. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика / А. Н. Щукин. – Москва : Филоматис : Омега-Л, 2010. – 480 с.
6. Общая педагогика : учеб.-метод. комплекс / сост. Е. А. Коновальчик. – Минск : БГУ, 2002. – С. 30–31.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Семененко И. Е. Активизация познавательной деятельности иностранных студентов базовых факультетов средствами языковой подготовки

Рассматривается проблема активизации познавательной деятельности иностранных студентов базовых факультетов средствами языковой подготовки. Определено, что одной из основных проблем современного украинского высшего образования является необходимость повышения качества подготовки специалистов для зарубежных стран с целью приобретения статуса конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

В статье акцентируется внимание на специфике профессиональной подготовки иностранных студентов. Выявлено, что именно на занятиях по языковой подготовке должно закладываться отношение иностранных студентов к профессии. В частности, студентам необходимо понять, что будущая профессиональная реализация требует от них профессиональной компетентности, которая невозможна без их активной познавательной деятельности.

Ключевые слова: иностранные студенты, профессиональная подготовка, познавательная деятельность.

Semenenko I. Cognitive Activity of Foreign Students by Means Language Training

The problem of foreign students' cognitive activity by means of language training on basic faculties is considered. Determined, that one of the main problems of modern Ukrainian higher education is the need to improve the training of specialists for foreign countries to acquire the status of competitiveness in the educational market.

The article focuses on the specifics of professional training of foreign students. Researched what the classroom language training has laid ratio of foreign students to the profession. Researched, that foreign students' attitude to their profession should be laid on

classroom language training. In particular, students should realize that the future will require professional implementation of their professional competence, which is not possible without their active cognitive activity.

Investigated that the classroom language training should form a personal motives of foreign students for cognitive activity to master future profession. Herewith the need to integrate features of internal and external motivation training is determined.

Attention is paid to means of cognitive activity in the classroom for language training, talks about the importance and merits of clarification future profession, study the content of professional specialists and general professional qualities, the expert's profессиogram, analysis of professional competence, professionalism criteria, information and communication technologies learning, project method, using business (didactic) games, foreign students the rules of self-regulation of emotional states.

In the article the necessity of forming reflective skills of future foreign specialists and skills to carry out self-examination and self-correction of personal resources to intensify their cognitive activity is defined.

In particular, students should realize that the future professional realization is impossible without their active cognitive activity.

Key words: *foreign students, professional training, cognitive activity.*

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено особливості неперервного навчання дорослих у системі післядипломної освіти. Визначено та окреслено основні шляхи, принципи та методи, на основі яких має будуватися навчальний процес фахівців з урахуванням особливостей, притаманних навчанню дорослих у системі післядипломної освіти.

Ключові слова: післядипломна освіта, навчання дорослих, неперервна освіта, андрагогіка, система підвищення кваліфікації.

Об'єктивна потреба й водночас невід'ємна складова соціально-економічної політики держави, її подальший цивілізований розвиток – це забезпечення неперервності професійної освіти в сучасних умовах сьогодення, яке характеризується розвитком науки і техніки та зростання суспільства в цілому. Саме у зв'язку з цим не потрібно відокремлювати реформи та зміни в освіті від розвитку інших сфер суспільства. Виходячи з цього, суспільству необхідно постійно оновлювати професійні знання фахівців, зокрема педагогічних працівників. Так, вирішенню проблеми сприяє активний розвиток досліджень особливостей освіти й виховання дорослих, функціонування курсів підвищення кваліфікації, пошук сучасних організаційних форм, методів і засобів їх інтенсивного навчання, визначення оптимальних інтервалів між періодами навчання. Адже освіта має виступати в ролі провідника і розвиватися в гармонійному взаємозв'язку із суспільством.

Значний внесок у розвиток теоретичних засад і концептуальних положень щодо організації та розвитку системи післядипломної педагогічної освіти зробили такі вчені, як В. І. Бондар, І. П. Жерносек, М. Ю. Красовицький, В. І. Маслов, В. В. Олійник, Н. Г. Протасова, Т. І. Сущенко; наукові засади організації навчально-виховного процесу в закладах освіти вивчали А. М. Алексюк, В. І. Бондар, Ю. В. Васильєв, С. У. Гончаренко, М. С. Каган, В. М. Мадзігон, В. О. Якунін; особистісно-діяльнісний та особистісно-розвивальний підходи до розгляду процесу навчання фахівців та андрагогічний підхід висвітлено у працях М. Ноулза, П. Джарвіса, Р. Сміта, який дає змогу визначити специфічні ознаки навчання дорослих і шляхи вдосконалення його організації. Психолого-педагогічні теорії особистості та її розвитку в процесі діяльності вивчали Б. Г. Ананьєв, Л. С. Виготський, О. М. Леонт'єв, Б. М. Теплов, Г. І. Щукіна та ін.; теоретичні засади креативної педагогіки розробляли вчені В. О. Моляко, Ю. З. Гільбух, С. О. Сисоєва. Особливу цінність мають погляди таких науковців, як В. Г. Кремень, В. І. Маслов, В. В. Олійник, М. І. Романенко, В. А. Семиченко щодо зміни концепції неперервності післядипломної педагогічної освіти та її особистісної спрямованості.

Мета статті – визначити й розкрити характерні особливості процесу навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти.

Інститутам післядипломної педагогічної освіти належить провідна роль в освіті дорослих, зокрема вчителів. “Післядипломна освіта – це система навчання та розвитку фахівців для приведення їх професійного рівня кваліфікації у відповідність до вимог часу, особистісних та виробничих потреб; удосконалення їх наукового та загальнокультурного рівня; стимулювання та розвиток творчого і духовного потенціалу особистості, яке відбувається у спеціалізованих навчальних закладах і керується державними стандартами щодо фаху певних рівнів кваліфікації” [4, с. 6]. Розвиток особи сучасного педагога в системі післядипломної педагогічної освіти здійснюється за умов виконання певних принципів, філософсько-педагогічних ідей освіти впродовж життя. На думку І. А. Зязюна, “філософсько-педагогічна ідея освіти впродовж життя, професійне вдосконалення уособлює в собі обшир декількох змістовних цілеспрямовань. Це, передусім, усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя; це – невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це – дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв’язку і спадковості різних ланок освіти” [2, с. 13]. Тому система післядипломної освіти має створити такі умови підвищення кваліфікації, які б задовольнили потреби педагогічних працівників різних спеціальностей та категорій. Саме тому сучасна система післядипломної освіти педагогічних кадрів має ґрунтуватися на концепції неперервної освіти, яка прийнята за стратегічну в цивілізованих країнах світу. У сучасній науці про освіту розрізняють два принципових підходи: педагогічний (навчання у школі та виші) й андрагогічний (навчання в системі підвищення кваліфікації). Результат освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників спонукає педагогів, які навчаються, до переосмислення системи цінностей (цінностей процесу отримання продукту (знань) та досягнення цілей, цінностей саморозвитку), а викладачів – розглядати систему підвищення кваліфікації як інтегровану цілісність, основна увага якої сконцентрована на залученні слухачів до пошуку засобів і способів розв’язання реальних професійних проблем, що приводить до визначення цілей, функцій та видів педагогічної діяльності викладачів і встановлення їх взаємозв’язку. Для вкрай урбанізованого суспільства принцип “освіта упродовж усього життя” набуває все більшого практичного звучання. Сучасний педагог – усебічно розвинена особистість, змушена адекватно, на науково обґрунтованій основі, реагувати на всі виклики часу. “Педагог є не тільки транслятором досвіду, а й стимулятором розвитку і пізнання учнів. Він не тільки виконавець навчальних методик, а й автор власних методик, які сприяють психосоціальному зростанню особистості. На сьогодні педагог повинен забезпечувати свій постійний розвиток, усвідомлювати цінності та світоглядні настанови, які сприяють створенню здорового людського суспільства, залежно від ситуації розумітися на науково-дослідницьких методах, уміти вибирати і використовувати ці методи і технології” [5, с. 3–5]. Тому система післядипломної освіти є органічною складовою системи неперервної освіти,

і її подальше функціонування та розвиток можливі лише за умови тісного взаємозв'язку з усіма іншими складовими освітньої сфери. Саме з цієї точки зору визначено Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття) місце післядипломної освіти в загальній структурі освіти. Як пріоритетний напрям реформування освіти вказано “...створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, оволодівати новими спеціальностями...” [1, с. 7]

Беручи за основу Положення “Про післядипломну освіту”, можна виділити такі основні елементи системи післядипломної освіти: спеціалізація, стажування, підвищення кваліфікації та перепідготовка педагогічних кадрів. Ці елементи взаємопов'язані й об'єднані загальною метою: підвищення якості фахової підготовки освітян відповідно до вимог суспільно-економічного та науково-технічного прогресу. Але кожен з вищезазначених елементів післядипломної системи освіти має право на існування, має свою мету та специфічний вид діяльності. Головним при цьому є розвиток наукового стилю пізнавальної діяльності, а не вивчення нової інформації. Внаслідок цього учасників післядипломної освіти спонукають до створення інтелектуальної бази для педагогів, подолання усталених стереотипів, застарілих цінностей і підходів, пошуку нових ідей. Це, перш за все, формування розуміння таких понять, як духовність і демократичність у системі навчально-виховного процесу, гуманізм у всіх видах діяльності. Тому освіта покликана формувати систему суспільних ідеалів, яка буде спиратися на основні принципи навчання дорослих, які скеровують життєтворчий процес відповідно до законів навколишнього світу (за С. А. Щенніковим).

Принцип єдності трьох середовищ

Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта.

Навчальне середовище – середовище, в якому безпосередньо здійснюється навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом курсів під керівництвом викладача.

Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом та розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій.

Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя й діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору:

- освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності;
- наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю;
- навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб;
- враховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються;

- побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи;
- створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору “траєкторії” навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти:

- *андрагогічний підхід* – підхід до освіти, побудований на врахуванні особливостей дорослих, які навчаються і при цьому зайняті професійною діяльністю;
- *особистісно орієнтований підхід* – підхід до навчання, побудований на врахуванні закономірностей розвитку дорослих, які навчаються, як особистості;
- *контекстний підхід* – підхід до навчання, побудований на використанні контексту освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань у професійні.

Принцип діяльності:

- зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються;
- в основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються;
- організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослими, що навчаються, результатів власної діяльності.

Принцип безперервної підтримки

Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах:

- початку навчання;
- власне навчання;
- після засвоєння навчального матеріалу.

Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації

Разом з процедурами навчання має бути передбачена та впроваджена система мотивації дорослих до навчання через:

- отримання можливості неперервного консультування;
- отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності;
- отримання можливості кар'єрного зростання засобами участі в навчанні [8, с. 268–283]. Органічними складовими післядипломної освіти є теоретичне і практичне навчання. Теоретичне навчання в змісті післядипломної освіти виконує функції: орієнтира в інформаційному потоці; розвитку мислення педагога; формування та збагачення понятійного апарату фахівця; створення основи для осмислення й аналізу педагогічного досвіду; прогностичної основи для прийняття рішень; здобуття та вироблення нового знання. Виходячи із цього, структура змісту теоретичного навчання детермінована: цілями післядипломної освіти; гуманітаризацією змісту піс-

лядипломної освіти; структурою об'єкта діяльності; рівнем кваліфікації педагогів; структурою об'єкта вивчення [3].

Система підвищення кваліфікації, яка вирішує складні й важливі завдання, є однією із складових системи післядипломної освіти. Процес організації навчання дорослих відбувається з урахуванням потреб, мотивів і професійних проблем, що постають перед педагогами в практичній діяльності. Освіта дорослих не є однобічним процесом, тому викладачі курсів підвищення кваліфікації мають вивчати тенденції, перспективи розвитку та новітні досягнення у відповідній галузі педагогіки. Підвищення ефективності професійної діяльності педагогів на робочих місцях – ось кінцевий результат навчання у системі післядипломної освіти. Поступовий розвиток особистості, яка навчається на основі вдосконалення її професійної діяльності та підвищення професійного рівня, є головною метою підвищення кваліфікації. Такий розвиток можливий, коли педагоги систематично здійснюватимуть самоаналіз результатів власної діяльності, а також порівнювати ці результати із вимогами сучасних досягнень науки, соціальним та професійним досвідом. Тому моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників передбачає створення таких навчальних програм, які враховують не середньостатистичного слухача, а орієнтовані на індивідуальні особливості особистості педагога, допомагають не тільки адаптуватися до умов навчання, але й самостійно створити власне “освітнє середовище”. Наявний професійний і життєвий досвід безпосередньо впливає на специфіку навчання слухачів, оскільки дорослі учні вільні у виборі мети навчальної діяльності та цілком самодостатні. Використання досвіду слухачів у процесі їх навчання зумовлюється необхідністю проведення вхідного діагностування. Викладачам важливо не тільки пропонувати теоретичний матеріал, а й пов'язувати теорію і практику з досвідом дорослих, що навчаються, визнавати цінність цього досвіду. Ефективності навчання сприяє також використання досвіду і знань слухачів, якщо вони відповідають темі заняття. Однією з особливостей навчання в системі підвищення кваліфікації є динамічний і мобільний процес, який вимагає пошуку й застосування ефективних методів для забезпечення високої якості навчання педагогів, тому що слухачі мають засвоїти значний обсяг інформації за достатньо короткий термін, виробити нові вміння та навички професійної діяльності. Неоднорідний склад учасників навчального процесу, які мають різний рівень професійної підготовки і досвід роботи, також є важливою особливістю, що заслуговує на додаткову увагу викладачів. Проаналізувавши такі особливості, можна зазначити, що у процесі навчання дорослих має переважати диференційований підхід, адже в кінцевому результаті кваліфікація слухачів повинна відповідати єдиним вимогам для цих категорій фахівців. Спрямованість педагогів на миттєве застосування результатів навчання є ще однією з особливостей роботи з дорослими. Тому викладачі системи підвищення кваліфікації створюють умови для оволодіння вміннями й навичками використання отриманих знань у практичній діяльності, а не тільки надають слухачам певний обсяг нових знань.

Таким чином, у системі післядипломної освіти використовують методи, які відповідають природі та характерним ознакам навчання дорослих. Це інтерактивні методи навчання. При активному навчанні дорослий вступає в діалог з викладачем, активно бере участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі. Джерела активності дорослої людини різні. Вони у її мотивах і потребах; у природному середовищі людини; в особистості викладача й засобах його роботи, формах відносин і взаємодії викладача та його учня. Вони створюють умови для постійного, систематичного аналізу власних дій, враховуючи навчальні потреби дорослої людини. Практично всі дослідники проблеми інтерактивного навчання зазначають, що інтерактивності навчання не можна досягнути без відкритих, доброзичливих відносин між учасниками навчального процесу, умінь викладача використовувати для цього спеціальні соціально-психологічні, дидактичні й особистісні засоби. Методи інтерактивного навчання сприяють подоланню у свідомості педагогів шаблонів, стереотипів у ставленні до професійної діяльності [7, с. 6].

Поняття “інтерактивність”, “інтерактивне навчання”, “інтерактивні методи й методики навчання”, “інтерактивні технології” у наукових працях з педагогіки описують процес навчання як спілкування, кооперацію, інтеграцію, співробітництво рівноправних учасників, а тому їх перспективність застосування у вищій школі очевидна. Таким чином, поняття “інтерактивне навчання” характеризує такий процес навчання, який побудований на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; ґрунтується на психології людських взаємин; сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем. Дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих учнів полягає у тому, що в процесі його реалізації часто спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [7, с. 6–7].

Таким чином, “інтерактивні методи післядипломного навчання – це система способів діалогічної взаємодії суб’єктів післядипломного навчання (учіння), спрямованих на осмислення діалогу, його “інтер” – “інтра” – “мета” – суб’єктні плани. Тобто інтерактивні методи післядипломного навчання можна розглядати як систему суб’єктно-суб’єктних відносин (викладач системи післядипломної освіти та педагог), основою якої є освоєння педагогом методів, засобів навчання, теорії їх використання для реалізації місії освіти, представленої в навчальних цілях предмета” [4, с. 117].

До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, “мозкова атака”, метод “круглого столу”, метод “ділової гри”, конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо. Зару-

біжні дослідники часто зараховують вищевказані методи до “активних форм семінару”, зазначаючи, що кожна із цих форм має специфічні функції, свою методику підготовки, організації й проведення [7, с. 7].

Слід зазначити, що особлива роль у розвитку освіти та суспільства відведена педагогу. Підтвердження цієї тези знаходимо в результатах досліджень вітчизняних науковців: “В умовах стрімкого розвитку суспільства змінюються ролі, функції і відповідальність учителів, формується новий професійний профіль педагога як носія суспільних і освітніх змін. Для вирішення нових завдань освіти XXI ст. педагог має бути зорієнтованим на неперервний особистий і професійний розвиток, усвідомлювати і стверджувати у своїй праці цінності здорового життя суспільства, брати участь у справах місцевої громади і всього суспільства. Соціокультурний аспект проблеми розвитку педагога в системі післядипломної педагогічної освіти – забезпечувати ефективне управління навчальним середовищем і ресурсами, ув’язувати шкільні навчальні програми з потребами суспільства тощо” [6, с. 15].

Висновки. Таким чином, для підвищення розвитку системи післядипломної освіти, зокрема підвищення кваліфікації, необхідно враховувати різноманітність підходів та вимог до навчання дорослих, забезпечити збалансованість і змістовність форм навчання, а саме: дорослі, що навчаються, мають відчувати провідну роль у процесі навчання і відчувати особистісну значущість; максимально врахувати власні професійні потреби, інтереси та індивідуальні запити. Необхідно враховувати соціально-економічні умови професійної діяльності, забезпечити педагогів-практиків широким спектром пропозицій щодо самостійного вибору найбільш прийнятних для себе форм навчання. Сьогодні потреби у практичній діяльності вчителя має задовольняти зміст курсів підвищення кваліфікації. Атмосфера творчої взаємодії викладачів і слухачів, створення умов для вільного обміну думками, повага до думки педагогів – ці складові і є основою формування позитивної мотивації до самоосвіти та ставлення слухачів до навчання на курсах підвищення кваліфікації. В інноваційному вдосконаленні вчителів система післядипломної освіти відіграє важливу роль. Диференційований підхід до роботи з учителями – ось основна вимога сучасного змісту освіти від інститутів післядипломної освіти, а саме: забезпечення інформацією про сучасні педагогічні технології та інноваційні процеси; збільшення обсягу науково-теоретичної підготовки; здійснення науково-консультативного обслуговування, забезпечення планомірного зростання до фахівця вищої категорії тощо. Такі завдання, як формування у педагогів здатностей до самозміни, самоорганізації, саморозвитку в творчо-пошуковій діяльності, стають пріоритетними в системі післядипломної освіти дорослих.

Список використаної літератури

1. Державна національна програма “Освіта”. Україна XXI століття. – Київ : Райдуга, 1994. – 61 с.
2. Зязюн І. А. Філософія неперервної освіти / І. А. Зязюн // Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми : матеріали міжнародної науково-практичної конференції : у 6 кн. – Чернівці : Митець, 1996. – Кн. 1. – 123 с.

3. Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Н. Г. Протасова. – Київ, 1999. – 33 с.
4. Професійний розвиток педагогічних працівників: практична андрагогіка : наук.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Пуцова, Л. Я. Набоки. – Київ, 2007. – 228 с.
5. Романенко М. І. Методологічні зміни у післядипломній педагогічній освіті України в контексті соціально-економічних та освітянських реформ / М. І. Романенко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 3–7.
6. Синенко С. І. Розвиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 21 с.
7. Сисоєва С. О. Інтерактивне навчання дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти / С. О. Сисоєва // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу “Києво-Могилянська академія”]. Сер. : Педагогіка. – 2011. – Т. 158. – Вип. 146. – С. 5–10.
8. Щенников С. А. Открытое образование / С. А. Щенников. – Москва : Наука, 2002. – 527 с.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Сиваш С. В. Особенности обучения взрослых в системе последипломного образования

Статья посвящена особенностям непрерывной учебы взрослых в системе последипломного образования. Определены основные пути, принципы и методы, на основе которых должен строиться учебный процесс специалистов с учетом особенностей, присущих учебе взрослых в системе последипломного образования.

Ключевые слова: *последипломное образование, учеба взрослых, непрерывное образование, андрагогика, система повышения квалификации.*

Sivash S. Features adult Learning in the system of Postgraduate Education

Society needs to constantly update professional knowledge of experts, in particular teachers. So the problem contributes to the active development of studies of adult education and training, operation training courses, finding modern organizational forms, methods and means of their intensive training, determination of optimal intervals between periods of training. After all, education should act as a guide and develop in a harmonious relationship with society.

The purpose of the article – to reveal the characteristics of an adult education system in graduate education, in particular training. Identify ways to ensure that adult education were based on these features. Determine the principles on which to build the learning process specialists, as well as methods should be used in adult education.

Teacher Training Institute plays a key role in adult education, in particular teachers. The modern system of postgraduate education of teaching staff should be based on the concept of lifelong education, which was adopted strategically in civilized countries.

The skills that solves complex and important tasks is one of the components of the system of postgraduate education. The process of organizing adult learning takes place according to the needs, motivations and professional problems faced by teachers in practice.

Thus to improve the development of graduate education, in particular training, it is necessary to take into account the diversity of approaches and requirements for adult education, provide balance and richness of forms of learning, namely adults learn, must feel a leading role in the learning process and feel the personal significance; maximum consideration own professional needs, interests and individual needs. Become a priority task of forming the teacher's ability to self-transformation, self-organization, self-development in the creative-search activity.

Key words: *graduate education, adult education, continuing education, andragogy, system training.*

УДК 796:371.134:379.151

А. В. СИДОРУК

АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ АНІМАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті проаналізовано стан професійної підготовки майбутніх фахівців у сфері фізичної культури. Розглянуто основні компоненти педагогічного професіоналізму. Актуалізовано погляди науковців на тлумачення понять “професійна освіта”, “професійна підготовка”, “анімаційна діяльність”. Наведено основні функції та завдання анімаційної діяльності у виховному процесі.

Ключові слова: професіоналізм, професійна освіта, професійна підготовка, анімаційна діяльність, фахівець.

Сучасна система освіти – це наука й мистецтво збагачення людей різних вікових категорій певними знаннями, уміннями та навичками. Її головною метою є розвиток і збереження творчого потенціалу особистості, а завданням – дати можливість усім виявити свої таланти.

Аналіз літературних джерел показав, що модернізація системи освіти на сучасному етапі розвитку суспільства висуває нові вимоги до професійної підготовки фахівців фізичної культури. Їх зміст полягає в застосуванні педагогами нових технологій, формуванні нових орієнтирів щодо вирішення проблем виховання. Тому серед концептуальних положень, викладених у Законах України “Про фізичну культуру і спорт” (1993), “Про освіту” (1996), “Про вищу освіту” (2001), Національній доктрині розвитку освіти України (2002), Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту (2004), визначено модернізацію професійної освіти, використання сучасного вітчизняного та зарубіжного досвіду фізичного виховання з урахуванням необхідності невідкладного виконання соціального замовлення щодо підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, розуміння ними важливості правильної організації навчального процесу та дозвілля, що сприятиме гармонійному розвитку особистості й залученню до здорового способу життя.

Мета статті – здійснити аналіз професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури до використання анімаційної діяльності у своїй професійній сфері.

Метою навчання у вищому навчальному закладі є здобуття кваліфікації в обраному напрямі діяльності, тобто оволодіння випускником теоретичними та практичними знаннями в межах державного стандарту.

Сучасна система освіти в Україні ще досі перебуває в стані, який не задовольняє вимог, що постають перед нею в умовах самостійної української державності, культурного та духовного відродження українського народу.

В епоху державного й духовного відродження України пріоритетна роль відведена розвитку національної системи освіти й виховання, яка має забезпечити її гуманізацію [6, с. 434].

Проблема ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури зумовлена необхідністю подолання суперечностей, які виникають між вимогами суспільства до професійної підготовки майбутніх фахівців і їх кваліфікацією відповідно до освітньо-кваліфікаційного рівня; змістом професійно орієнтованих дисциплін і педагогічними технологіями реалізації цього змісту; орієнтацією на нові моделі навчально-виховного процесу. Це зумовлено тим, що організація процесу фізичного виховання дітей, що мають різний рівень підготовки та різні медичні групи, має включати заняття фізичної культури, які передбачають різні форми й методи роботи, організацію різноманітних фізкультурно-оздоровчих, спортивних заходів та дозвілля із застосуванням активних форм.

До проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури зверталось багато наукових діячів.

Перш за все, розглянемо такі поняття, як “професійна освіта” та “професійна підготовка”.

А. К. Макарова визначає “професійну освіту” як систему педагогічних дій на людину з боку суспільства, яка спрямована на формування необхідних для цієї професії знань, умінь та якостей. Це сприяння людині в процесі її професіоналізації [4, с. 61].

Професійне навчання здійснюється за допомогою освітніх програм, розроблених і реалізованих державними та недержавними освітніми установами. Професійні освітні програми направлені на вирішення завдань послідовного підвищення професійного й освітнього рівня, підготовку фахівця відповідної кваліфікації [4, с. 75].

Л. П. Сущенко надає чітке визначення поняття “професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання” як процесу, який характеризує технологічно обґрунтовані засади вищих навчальних закладів країни надати особистості такого рівня професіоналізму, завдяки якому вона стане конкурентоспроможною на ринках праці, буде самостійно організовувати фізичне виховання різних верств населення регіону й успішно працювати в усіх ланках спортивного руху [8].

З погляду Н. А. Агаджанян, професійна підготовка посідає провідне місце у формуванні тих знань і якостей, якими має володіти майбутній фахівець фізичної культури, оскільки неможливо побудувати професійну кар’єру, не володіючи основними знаннями та досвідом, які необхідні для реалізації оптимальних умов цієї професії [1, с. 30].

У своїх наукових працях Є. Н. Приступа визначає, що можливість досягнення певних результатів у професійній підготовці фахівців фізичної культури потрібно розглядати як співвідношення понять “рівень професійної підготовки” й “вимоги сучасної освіти”, а забезпечення їх єдності вимагає спеціально прийнятих заходів у сфері освіти, щоб зберегти професіоналізм фахівців [7, с. 138].

За визначенням С. А. Дружилова, поняття “професіоналізм” – це сукупність особових характеристик людини, необхідних для успішного виконання праці.

У своїй роботі науковець відокремлює основні компоненти педагогічного професіоналізму [3, с. 37]:

- рівень загальної культури;
- педагогічна компетентність;
- володіння змістом предмета й педагогічними технологіями;
- здібності до визначення та здійснення мети;
- здібності до педагогічної рефлексії;
- здібності до здійснення інноваційної діяльності у сфері освіти.

Дослідження феноменології професіоналізму фахівця показують, що, з одного боку, педагогічний професіоналізм – це соціально-педагогічне явище, що являє собою складну, багатогранну й багатоаспектну характеристику діяльності педагога, яка відповідає замовленню суспільства та націлена на підготовку спеціаліста – професіонала. З іншого боку, професіоналізм – це якісна характеристика, що включає сукупність фундаментальних інтегрованих знань, узагальнених умінь і педагогічних здібностей, особових та професійно важливих якостей, культури й майстерності, готовності до постійного самовдосконалення [3, с. 75].

Як показує аналіз літературних джерел, особливістю сучасного етапу розвитку освіти провідна роль відводиться розумовій діяльності, новим відкриттям та їх використанню в різних сферах людської діяльності. Таким чином, збільшення функцій освіти в сучасному суспільстві викликає необхідність пошуку нових форм її організації.

Анімаційна діяльність є однією з відносно молодих галузей науки. Усе частіше її позначають як педагогіку соціокультурної діяльності, яка виконує адаптаційну, компенсаційну, стабілізуючу, оздоровчу, інформаційну, освітню, удосконалювальну та рекламну функції.

У дослідженнях М. В. Нікітського анімаційну діяльність розглянуто як частину культурної та виховної системи суспільства, як своєрідну соціально-педагогічну систему, в якій провідну роль відіграють фахівці, що володіють спеціальною підготовкою й використовують, як правило, методи активної педагогіки [5, с. 28].

Оскільки анімаційна діяльність виступає фактором соціальної активності людини, вона вимагає професійно підготовлених спеціалістів цього напрямку, які мають домогтися масового охоплення особистостей до занять фізичною культурою, використовувати найрізноманітніші форми організації занять з урахуванням їх віку, стану здоров'я та фізичної підготовленості [2, с. 115].

Визначимо основні завдання анімаційної діяльності у виховному процесі: сприяння навчальним закладам у виконанні поставлених перед ними навчально-виховних завдань; зміцнення здоров'я, загартовування організму, різнобічний фізичний розвиток особистості; поглиблення й розширення вмінь, навичок, набутих особами, які навчаються на заняттях фізичної культури; виховання та розвиток організаторських навичок; організація здорового відпочинку й дозвілля; прищеплення бажання до систематичних занять фізичною культурою та спортом [9].

Як зазначає Ж. Р. Думазедьє, “автономізація дозвілля, зміна життєвих орієнтацій на дозвілля, особливо у молоді, – свідчення докорінних змін у способі життя, настання “цивілізації” дозвілля” [11].

Вирішення поставлених завдань сприяє збереженню й відновленню здоров'я: соматичного, фізичного, психічного, морального.

Ці компоненти здоров'я й визначають відповідну умовну **типологію напрямів анімаційної діяльності**:

– *перший тип* – спортивні, спортивно-оздоровчі, спортивно-розважальні програми;

– *другий тип* – видовищно-розважальні, пригодницько-ігрові програми;

– *третій тип* – пізнавальні, спортивно-пізнавальні, культурно-пізнавальні, екскурсійні, навчальні, аматорські й творчо-трудова програми;

– *четвертий тип* – комплексні програми, комбіновані з однорідних програм.

Виходячи з вищевикладеного, спробуємо виділити основні якості, якими повинен бути наділений майбутній фахівець фізичної культури до анімаційної діяльності (див. табл.).

Таблиця

Модель майбутнього фахівця фізичної культури до анімаційної діяльності

Види професійної діяльності	Особистісні якості	Кваліфікаційні вимоги (спеціальні знання й уміння для цього виду діяльності)
1	2	3
Спортивно-пізнавальна	Спритність, спостережливість, якості природженого лідера	Знання: вітчизняного й зарубіжного досвіду професійної діяльності у сфері фізичної культури, методів і засобів проведення методичної роботи. Уміння: організувати спортивно-пізнавальну діяльність, застосовувати в ній новітні досягнення, сучасні засоби й устаткування, розробляти програми та маршрути дозвілля
Фізкультурно-оздоровча	Фізична тренуваність, спритність	Знання: вітчизняного й зарубіжного досвіду масової оздоровчої роботи, організаційної структури професійної діяльності, методів і засобів організації фізкультурно-оздоровчої діяльності. Уміння: організувати фізкультурно-оздоровчу діяльність, з позицій сучасних досягнень психолого-педагогічної науки й передової практики розробляти індивідуальні та групові програми дозвілля для населення
Видовищно-розважальна	Комунікабельність, артистизм, емоційність	Знання: анімаційної діяльності, основ театрального мистецтва, режисури й інших спеціальних дисциплін, організаційної структури професійної діяльності. Уміння: організувати видовищно-розважальні заходи, застосовувати на практиці знання з рекреаології, валеології, розробляти й реалізовувати видовищно-розважальні програми для населення

Продовження таблиці

1	2	3
Пізнавально-екскурсійна, анімаційно-навчальна	Пам'ять, естетичний смак, інтелект	Знання: історії світової й художньої культури, екскурсознавства, релігієзнавства та краєзнавства, а також організаційної структури й змісту професійної екскурсійної та музейної діяльності. Уміння: визначати загальні й конкретні цілі та завдання екскурсійної діяльності як складової гармонійного розвитку особистості

Висновки. Отже, анімаційна діяльність як чинник формування творчої особистості майбутнього спортивного педагога дає змогу вдосконалювати зміст фізкультурної освіти, але на цьому етапі нашого життя традиційна система підготовки фахівців фізичної культури не здатна повноцінно задовольнити вимоги суспільства – це і стає причиною професійної некомпетентності. Сукупність знань та вмінь майбутніх спеціалістів у галузі фізичної культури, відповідність їх особистісних характеристик специфіці анімаційної діяльності формує професійну готовність майбутніх фахівців фізичної культури до використання анімаційної діяльності в сучасній системі освіти.

Тому наукова значущість цієї проблеми є перспективою для подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Агаджанян Н. А. Экология, здоровье, спорт / Н. А. Агаджанян, Ю. А. Полаятайко. – Москва : Плай, 2002. – 125 с.
2. Виленский М. Я. Профессиональная направленность физического воспитания студентов педагогических специальностей / М. Я. Виленский, Р. С. Сафин. – Москва : Просвещение, 1989. – 305 с.
3. Дружилов С. А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста / С. А. Дружилов. – Новокузнецк : ИПК, 2000. – 127 с.
4. Макарова А. К. Психология профессионализма / А. К. Макарова. – Москва : Знание, 1996. – 396 с.
5. Никитский М. В. Теоретические и исторические аспекты современной социокультурной анимационной деятельности / М. В. Никитский // Вестник ПСТГУ. Педагогика. Психология. – 2008. – Т. 4. – № 3. – С. 28.
6. Пангелов Б. П. Аспекти підготовки фахівців з туристсько-краєзнавчої роботи педагогічних ВНЗ / Б. В. Пангелов // Туризм у ХХІ столітті. – Київ : Знання Україна, 2002. – С. 434–437.
7. Приступа Є. Н. Традиції української національної фізичної культури / Є. Н. Приступа, В. С. Пилат. – Львів : Троян, 1991. – 275 с.
8. Сущенко Л. П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Л. П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізь. держ. ун-т, 2003. – 416 с.
9. Шиян Б. М. Методика фізичного виховання школярів / Б. М. Шиян. – Львів : Світ, 1993. – 183 с.
10. Academy of Sports and Physical Training [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.aefs.edu.al/>.
11. Dumazedier Zhofr Rozhe. Sociologie empirique du loisir. – Paris, 1974.

12. National Academy of Physical Education and Sports [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ceed.co.uk/ceed/un/rom/ro010.htm>.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Сидорук А. В. Анализ проблемы подготовки будущих специалистов физической культуры к использованию анимационной деятельности в современной системе образования

В статье проанализировано состояние профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры. Рассматриваются основные компоненты педагогического профессионализма. Актуализируются взгляды ученых на толкование понятий “профессиональное образование”, “профессиональная подготовка”, “анимационная деятельность”. Приведены основные функции и задачи анимационной деятельности в воспитательном процессе.

Ключевые слова: профессионализм, профессиональное образование, анимационная деятельность, специалист, система образования.

Sydoruk A. Analysis of Problem Training of Future Physical Culture’s Specialists to use Animation Activity in Modern Education System

The article analysis of the literature on the training of future teachers in physical education. The main components of pedagogical professionalism. Actualize the views of scientists on the interpretation of the concepts of “professional education”, “training”, “animation activities”. The main functions and tasks of animation activities in the educational process. The basic tasks of animation in the educational process: to educational institutions in promoting fulfill their educational tasks; health promotion, hardening of the body, physical versatile personality development; deepening and broadening of skills, skills obtained children in physical education; education and development of managerial skills; organization healthy recreation and entertainment; instilling a desire to systematic physical culture and sports. The basic qualities that should be given a future specialist physical training depending on the type of animation. Determined that the body of knowledge and skills of future specialists in physical culture, their personal characteristics match the specifics of animation, creates professional readiness of the future experts of physical training to the use of animation in the modern education system. Entertainment activities as a factor in the formation of the creative person of the future sports teacher, allows to improve the content of physical education as scientific significance of this problem is the prospect for further research.

Key words: professionalism, professional education, animation activities, specialist, education system.

УДК 378.14:331.1

В. М. СМОЛЯК

СТИМУЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЯВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ З ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Освіта – це не заповнення відра водою,
а запалювання вогню.
Вільям Батлер Єйтс

У статті розкрито теоретичні аспекти проблеми стимулювання професійного самовиявлення як необхідного фактора якісної підготовки майбутнього вчителя з початкової освіти в системі роботи педагогічних коледжів. Розглянуто теоретичні основи стимулювання в педагогічній теорії і практиці. Стимулювання майбутніх учителів висвітлено в історичному, педагогічному та в аспекті ринкових відносин.

Ключові слова: самовиявлення, стимулювання, мотивація, професійне самовиявлення, підготовка вчителя початкової школи.

Не можна не погодитися з думкою Т. І. Сущенко, що з усіх проблем, з якими стикається сучасна освіта, найбільш складною є відсутність чіткої концепції, єдиної думки й відповіді на питання про те, яким має бути творчий педагог у новому соціумі, за якими критеріями оцінювати його статус та результати професійної діяльності. У сучасному соціумі традиційні орієнтири та уявлення про значення для суспільства освіченої людини взагалі й професії вчителя зокрема втратили колишні висоти, але необхідність їх реабілітації не викликає сумніву [2, с. 383].

Ставлення до вчителя в суспільстві починає формуватися зі ставлення студента педагогічного вишу до самого себе, розуміння своєї ролі й призначення в соціумі.

Педагогічному становленню майбутнього вчителя початкової школи сприяє ціла система заходів, які реалізовані в педколеджах під час навчально-виховного процесу чи в позааудиторній та позанавчальній роботах [3, с. 362–363].

Питання професійного становлення майбутніх учителів досліджували О. Абдуліна, Ш. Амонашвілі, Л. Ахмедзянова, І. Богданова, М. Євтух, І. Зязюн, Е. Карпова, Н. Кічук, І. Крохіна, А. Крупенін, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Соловейчик, В. Сухомлинський, Р. Хмелюк, О. Цокур та ін.

Проблеми підготовки вчителя з початкової освіти розглядали Т. Байбара, А. Бистрюкова, Н. Бібік, О. Біда, М. Вашуленко, С. Єрмакова, М. Захарійчук, О. Івлієва, Н. Казакова, Н. Кічук, О. Комар, О. Мельник, В. Паскар, С. Ратовська, І. Титаренко, Л. Хоружа та ін.

Підвищення інтересу педагогічного колективу ВНЗ до створення сприятливих та багатовекторних моделей, які б, крім науково-практичної

підготовки, давали змогу створювати ефективні умови професійного становлення кожного майбутнього вчителя з початкової освіти, часто отримують відторгнення в студентів.

На нашу думку, цей факт підтверджує необхідність створення умов для стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти, а також підтверджує необхідність радикальної системи перебудови освіти, орієнтацію на якісно нові її результати, валідність рейтингу педагога, що корелює з високими його особистими рисами [2, с. 384].

Мета статті – висвітлити теоретичні аспекти поняття “стимулювання”, продемонструвати підходи до стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти на етапі професійного становлення.

Аналіз історичного досвіду поведінки людини, за дослідженнями О. В. Крушельницької, часто зводиться до простих стимулів спонукання: матеріального й морального заохочування, примусу. Із найбільш відомих, що й до цього часу широко застосовують, є теорії мотивації: “батога і пряника”; “Х”, “У” та “Z”.

Так, “батогом” у давні часи виступали переважно страх, біль, можливість вигнання з країни за невиконання вказівок царя, князя, короля, поміщика, а “пряником” – багатство або породичання з правителями. Ця теорія мотивації широко представлена в казках народів світу. Вона більш доцільна в екстремальних ситуаціях, коли мета чітко визначена (потреба ліквідувати аварію тощо), але малоефективна при виконанні складних проєктів з великою тривалістю й значною кількістю працівників.

Зацікавлює простотою використання мотивів та стимулів теорія “Х”, “У” і “Z”, в основі якої ставлення людини до праці. Теорія “Х” була розроблена Ф. Тейлором, а потім розвинута й доповнена Д. Мак-Грегором, який додав до неї теорію “У”. Теорія “Z” була запропонована значно пізніше – у 1980-ті рр. В. Оучі (модель поведінки й мотивації людини). “Х”, “У” і “Z” – це абсолютно різні моделі мотивації, орієнтовані на різний рівень потреб, і, відповідно, керівник повинен застосувати різні стимули до праці.

У теорії “Х” природним є застосування як основного стимулу примусу, а як допоміжного – матеріального заохочення.

Модель теорії “У” відображає передову, творчо активну частину суспільства. Стимули спонукання до праці в цій теорії розміщуються в такому порядку: самоствердження, моральне й матеріальне заохочування, примус.

Теорія “Z” описує доброго працівника, який хоче працювати в групі, має чіткі цілі діяльності на довгу перспективу.

Стимули заохочування до праці при цій теорії ефективні в такій послідовності: матеріальне заохочення, моральне заохочення, самоствердження, примус.

Таким чином, працівники описаних теорій “Х”, “У” та “Z” належать до різних груп і надають переваги різним мотивам поведінки та стимулам заохочування до праці.

З розвитком продуктивних сил суспільства набули значного поширення розробки теорії мотивації, в основі яких були різні підходи, що дало можливість умовно їх поділити на дві великих групи: змістовні та процесійні.

Змістовні теорії мотивації вивчають потреби людини й пропонують їх ієрархічну класифікацію, що дає змогу робити висновки щодо механізму мотивації людини.

Із змістовних теорій мотивацій найбільш відомими є:

- а) теорія потреб Маслоу;
- б) теорія існування, зв'язку та зростання Альдерфера;
- в) теорія набутих потреб Мак-Клелланда;
- г) теорія двох факторів Герцберга.

Теорія А. Маслоу ґрунтується на таких передумовах:

- люди постійно мають якісь потреби;
- люди виділяють певний набір сильно виражених потреб, які можна об'єднати в окремі групи;
- групи потреб ієрархічно розташовані одна щодо одної;
- потреби, якщо вони не задовольняються, змушують людину діяти;
- задоволені потреби мотивують людей;
- якщо одна потреба задовольняється, то її місце займає інша;
- звичайна людина відчуває одночасно декілька різних потреб, які перебувають у комплексній взаємодії;
- потреби, що розташовані в основі піраміди, вимагають першочергового задоволення;
- потреби вищого рівня починають активно впливати на людину після задоволення потреб нижчого рівня.

Відповідно до теорії Маслоу існує п'ять груп потреб:

- 1) фізіологічні потреби;
- 2) потреби в безпеці та впевненості в майбутньому;
- 3) потреби належності до певної соціальної групи;
- 4) потреби визнання й поваги;
- 5) потреби в самовираженні.

Теорія потреб Маслоу – одна з найбільш відомих теорій мотивації. Вона показує, як ті чи інші потреби можуть впливати на мотивацію людини до праці і як надати людині можливості для задоволення своїх потреб.

К. Альдерфер вважає, що потреби людини можуть бути об'єднані в окремі групи. На відміну від Маслоу, він виділяє тільки три таких групи:

- потреби існування;
- потреби зв'язку;
- потреби зростання.

Ці три групи потреб, також як і в теорії Маслоу, розмішені ієрархічно. Проте між цими теоріями є одна принципова відмінність. За Маслоу, рух від потреби до потреби проходить тільки знизу вгору, тобто коли задоволені потреби нижчого рівня, людина переходить до наступної, вищої потреби. Альдерфер вважає, що рух іде в обидва боки: вгору, якщо не задо-

волені потреби нижчого рівня, і вниз, якщо не задовольняється потреба вищого рівня.

Теорія набутих потреб Мак-Клелланда пов'язана з вивченням і описом впливу на поведінку людини потреб досягнення, співучасті та влади. Це досить сильні потреби для людини, які значно впливають на її поведінку і примушують діяти.

Потреби, які розглядає Мак-Клелланд, не розміщені ієрархічно й можуть мати різну міру прояву.

У другій половині 50-х рр. ХХ ст. Ф. Геріберг розробив нову модель мотивації, побудовану на потребах двох груп: потреби, пов'язані з факторами умов праці, і потреби мотивації.

Кожна із теорій має щось особливе, відмінне, що дає можливість здобути визнання теоретиків і зробити внесок у розвиток знань про мотивацію. Незважаючи на відмінності, в усіх чотирьох теоріях є спільне, що дає змогу встановити певні паралелі між ними. Характерною особливістю всіх чотирьох теорій є те, що вони вивчають потреби і дають їх класифікацію, що дає змогу робити висновки про механізм мотивації людини. Порівнюючи класифікації у всіх чотирьох теоріях, можна зазначити, що виділені в різних теоріях групи потреб достатньо відповідають одна одній, що видно зі схеми.

Усім цим теоріям властиві дві загальні характеристики. По-перше, в кожній чітко сформований певний погляд на мотивацію, який підтверджений емпіричними дослідженнями і вже досить довго застосовується в практиці управління. По-друге, всі теорії змістовної мотивації основну увагу приділяють аналізу чинників, які лежать в основі мотивації, і практично не приділяють уваги аналізу процесу мотивації, що є основним недоліком усіх теорій змістовної мотивації.

Змістовні теорії мотивації ґрунтуються на потребах і пов'язаних з ними чинників, які визначають поведінку людей. Процесійні теорії розглядають мотивацію з іншого боку. Вони аналізують, як людина розподіляє зусилля для досягнення різних цілей і як вибирає конкретний тип поведінки. Процесійні теорії визнають існування потреб, але вважають, що поведінка людей визначається не тільки ними. На сьогодні існує три основні процесійні теорії мотивації:

- 1) теорія очікування В. Врума;
- 2) теорія справедливості Адамса;
- 3) теорія Портера-Лоулера.

Теорія В. Врума ґрунтується на тому, що активна потреба не єдина необхідна умова мотивації людини для досягнення своєї мети. Людина має бути впевнена в тому, що вибраний нею тип поведінки приведе до задоволення потреб. Теорія ґрунтується на трьох взаємозалежностях: витрати праці – результати; результат – винагорода; валентність (задоволення винагородою).

Згідно з теорією справедливості Адамса, люди суб'єктивно визначають відношення одержаної винагороди до затрачених зусиль, а потім порі-

внюють це з винагородою інших людей, які виконують аналогічну роботу, це порівняння вказує на дисбаланс і несправедливість, оскільки людина вважає, що її колега одержав більшу винагороду за аналогічну роботу, внаслідок цього виникає психологічна напруга.

Теорія Портера-Лоулера ґрунтується на поєднанні елементів теорії очікувань та справедливості. У теорії фігурує п'ять змінних: витрачені зусилля, сприйняття, одержаний результат, винагорода, рівень задоволення. Згідно з моделлю Портера-Лоулера, досягнуті результати залежать від зусиль працівника, його здібностей і характеру, а також усвідомленості ним своєї ролі в процесі праці. Рівень зусиль працівника визначається цінністю винагороди й рівнем впевненості в тому, що ці зусилля будуть гідно винагороджені. Людина задовольняє свої потреби за допомогою винагород за досягнуті результати, констатує теорія Портера-Лоулера і що дуже важливо, результативна праця приносить задоволення працівникові [5, с. 282–298].

У педагогіці широко використовуються такі методи стимулювання як: заохочення, змагання та покарання.

Заохочення – метод вираження суспільної позитивної оцінки поведінки і діяльності. Види заохочення досить різноманітні: схвалення, похвала, подяка, премія, нагорода, важливе доручення.

Змагання – це метод спрямування природної потреби особистості в суперництві.

Метод покарання є найбільш відомим. У сучасній педагогіці ставлення до цього методу досить суперечливе і неоднозначне. Існують полярні погляди – від суттєвого посилення покарань до повної їх відміни.

Покарання – це метод педагогічного впливу, який повинен запобігати небажаним вчинкам, гальмувати їх, викликати почуття провини перед собою та іншими людьми. Відомі види покарань, пов'язані з накладанням додаткових обов'язків, позбавленням або обмеженням певних прав, вираженням морального осуду, звинувачення. У сучасній школі практикуються різноманітні форми покарань: несхвалення, зауваження, догана, попередження, стягнення, звільнення від занять, виключення зі школи тощо.

У педагогіці процес стимулювання розглядається через застосування відповідних методів:

- 1) метод навчальної дискусії;
- 2) метод забезпечення успіху в навчанні;
- 3) метод пізнавальних ігор;
- 4) метод створення інтересу в процесі викладання навчального матеріалу;
- 5) метод створення ситуації новизни навчального матеріалу;
- 6) метод опори на життєвий досвід учнів;
- 7) методи стимулювання обов'язку і відповідальності в навчанні [4, с. 129–133].

Діяльність студента – майбутнього вчителя з початкової освіти, за своєю суттю, є перехідною між навчанням учня та трудовою діяльністю

працівника. Тому ми вважаємо за необхідне застосовувати для стимулювання методи та засоби, які практикують на ринку праці.

Мотивація трудової діяльності не може бути дієвою без застосування сучасних форм і методів матеріального стимулювання персоналу. Мотивація праці – це бажання працівника задовольнити свої потреби через трудову діяльність.

Потреби – відчуття фізичного, соціального дискомфорту, нестачі чогось, це необхідність у чомусь, що потрібне для створення й підтримки нормальних умов життя та розвитку людини. Потреби у свідомості людини перетворюються на інтерес або мотив.

До структури мотиву праці входять:

- потреби, які хоче задовольнити працівник;
- цінності, що здатні задовольнити цю потребу;
- трудові дії, які необхідні для одержання благ;
- ціна – витрати матеріального й морального характеру, що пов'язані з трудовою діяльністю [5, с. 292].

Стимулювання професійного самовиявлення слід направити на розвиток конкретних педагогічних здібностей, які будуть сприяти більш гнучкому самовираженню майбутнього вчителя.

Спираючись на дослідження, можна виокремити такі шість провідних здібностей до педагогічної діяльності:

- комунікативність – професійна здатність педагога, що характеризується потребою у спілкуванні, готовністю легко вступати в контакт, викликати позитивні емоції у співрозмовника й мати задоволення від спілкування;
- перцептивні здібності – професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати й розуміти іншу людину;
- динамізм особистості – здатність активно впливати на іншу особистість;
- емоційна стабільність – здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації, незалежно від сили зовнішніх чинників, що провокують емоційний зрив;
- оптимістичне прогнозування – передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній і перетворення всієї структури особистості через вплив на позитивні якості;
- креативність – здатність до творчості, спроможність генерувати незвичні ідеї, відходити від традиційних схем, швидко розв'язувати проблемні ситуації.

Здібності до педагогічної діяльності можна оцінити залежно від того, як швидко йде професійне навчання [1, с. 34–35]. А, відповідно, можна й оцінити ефективність застосування тих чи інших засобів стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти.

Наявність професійних здібностей, створення умов для ефективного стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початко-

вої освіти, на нашу думку, неможливе без внутрішніх стимулів до постійного самовиховання.

Під час самовиховання важливою є наявність таких чинників:

- логічне та критичне мислення, вміння аналізувати кожен свій вчинок;
- уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не занепадати духом;
- наявність ідеалу, до якого прагне вихованець;
- належний рівень розвитку колективу, де панує здорова громадська думка, атмосфера доброзичливості, розвинута взаємовимогливість [4, с. 221–222].

Відповідно до педагогічної науки, процес самовиховання проходить у декілька етапів, а саме:

- 1) з'ясування педагогами ставлення майбутніх учителів до процесу самовиховання;
- 2) поява в студентів прагнення до самовдосконалення;
- 3) початок систематичної роботи учня над собою у процесі реалізації програми самовиховання.

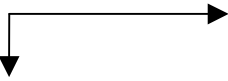
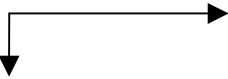
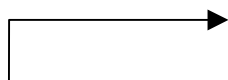
У процесі самовиховання майбутньому вчителю слід скористатися відповідними прийомами роботи над собою, до яких належать:

- а) самопереконання;
- б) самонавіювання;
- в) самопідбадьорювання;
- г) самозаохочення;
- г) самопримус;
- д) самоаналіз;
- е) практичні прийоми (“крок уперед”, “оцінювання прожитого дня”);
- є) “правила моєї поведінки”;
- ж) самозобов'язання;
- з) “упізнай себе”;
- і) “самохарактеристика” і “взаємохарактеристика” [4, с. 223–224].

За твердженням В. Сухомлинського, “самовиховання потребує дуже важливого, могутнього стимулу – почуття власної гідності, поваги до себе, бажання стати сьогодні кращим, ніж був учора. Самовиховання можливе тільки за умови, коли душа людини дуже чутлива до найтонших, суто людських засобів впливу – доброго слова, поради, ласкавого чи докірливого погляду. Не може бути й мови про самовиховання, якщо людина звикла до грубості й реагує тільки на “сильне” слово, окрик, примус. За самою своєю суттю самовиховання передбачає віру людини в людину, звертання до честі й гідності людини. Педагогічне керівництво самовихованням – це насамперед відносини між педагогом і вихованцем, пройняті глибокою взаємною вірою в добрі наміри”.

Робота, направлена на формування навичок самовиховання, може бути представлена як поетапна система самовиховання.

Система самовиховання [1, с. 42]

Номер	Етапи самовиховання	Способи самовиховання етапу
I	Самопізнання 	самоспостереження самоаналіз самооцінювання самопрогнозування
II	Планування роботи над собою 	самозобов'язання особисті плани роботи над собою девіз життя програма самовиховання
III	Реалізація програми 	самопереконавання самонавіювання самонаказ самосхвалення самозаохочення
IV	Контроль 	самоосуд самоконтроль самозвіт самооцінка

Як показує дослідження теоретичних відомостей, для стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти недостатньо впровадження якоїсь конкретної системи стимулювання. З метою створення умов для стимулювання професійного самовиявлення під час професійного становлення вчителя з початкової освіти необхідно враховувати особливості контингенту студентів: індивідуальні особливості, соціальний статус, здібності й нахили, потреби тощо.

Висновки. Важливим, на нашу думку, є розроблення комплексної універсальної багатовекторної моделі стимулювання професійного самовиявлення майбутніх учителів з початкової освіти, яка б дала змогу активізувати пізнавальну активність студентів до професійного становлення й забезпечила відповідальність за підготовку вчителя не тільки педагогів та адміністрації, а й студентів.

Список використаної літератури

1. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. ; за ред. І. А. Зязюна. – 2-ге вид., допов. і переробл. – Київ : Вища шк., 2004. – 422 с.
2. Сущенко Т. І. Концептуальні особливості професійного іміджу педагога як суб'єкта педагогічної творчості / Т. І. Сущенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов.ред.) та ін. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 383–388.
3. Смоляк В. М. Проблема професійного самовиявлення майбутніх учителів початкової школи під час навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі / В. М. Смоляк // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / [редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2014. – Вип. 39 (92). – С. 360–365.

4. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посіб. для студ. вищих пед. закл. освіти / М. М. Фіцула. – Київ : Академія, 2002. – 528 с.
5. Крушельницька О. В. Управління персоналом : навч. посіб. / О. В. Крушельницька, Д. П. Мельничук. – 2-ге вид., перероб. й доп. – Київ : Кондор, 2006. – 308 с.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2015.

Смоляк В. М. Стимулирование профессионального самовыявления будущих учителей начальной школы: теоретический аспект

В статье раскрыты теоретические аспекты проблемы стимулирования профессионального самовыявления как необходимого фактора качественной подготовки будущего учителя начальной школы в системе работы педагогических колледжей. Рассмотрены теоретические основы стимулирования в педагогической теории и практике. Стимулирование будущих учителей освещено в историческом, педагогическом и в аспекте рыночных отношений.

Ключевые слова: самовыявление, стимулирование, мотивация, профессиональное самовыявление, подготовка учителя начальной школы.

Smolyak V. Stimulating of the Professional Self-Expression of the Future Primary Schools Teachers: Theoretical Aspect

The purpose of the article is to present the theoretical aspects of the stimulation, to show different ways to stimulate professional self-expression of the future primary schools teachers at the stage of professional development in a modern life.

The theoretical aspects of the problem of stimulating professional self-expression, as a necessary factor in quality training of the future primary schools teachers in the system of teacher's colleges are showed in the article. The theoretical foundations of stimulation in the educational theory and practice are presented in the article. The stimulation of future teachers are presented in historical, pedagogical and in terms of market relations in the workplace.

Stimulating of the professional self-expression is regarded as by the influence of external factors on the future teacher's personality and domestic – as a process of self-education.

The different theories of stimulation and motivation are presented there. Their features, terms and factors of the effective affecting, are considered future teacher of primary school.

The development of the universal program for full machining of multi-vector model to stimulate professional self-expression of the future primary school teachers is proposed in the article. It will provide professionally responsible for the formation not only by teachers, but also by students.

Key words: self-expression, stimulation, motivation, professional self-expression, training primary school teachers.

КУРС “МОВА І КОМУНІКАЦІЯ” ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ПРОГРАМА У ПІДГОТОВЦІ ФІЛОЛОГІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

У статті розглянуто зміст навчальної програми “Мова і комунікація” для підготовки філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” на факультеті англійської мови в Гонконзькому університеті (КНР). Подано вимоги до вступу та першого року навчання, перелік предметів з ознайомлювальних та поглиблених курсів для спеціальності “Мова і комунікація” з розподілом кредитів на кожний предмет; розглянуто перелік предметів і зазначено кількість кредитів з курсів для написання дипломної роботи. Запропоновано використання досвіду професійної підготовки філологів англійської мови з міждисциплінарного курсу “Мова і комунікація” освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” у Гонконзькому університеті (КНР) з метою вдосконалення підготовки філологів англійської мови у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: *філолог англійської мови, англійська мова та література, мова і комунікація, міждисциплінарна програма, спеціальність, навчальна програма, кредит, ознайомлювальні курси, поглиблені курси, курси з написання дипломної роботи.*

На сучасному етапі розвитку суспільства знання англійської мови є важливою конкурентною перевагою і не лише для окремої людини, а і для країни в цілому. Згідно з дослідженням, що було проведене компанією “Education First”, у понад п’ятидесяти країнах світу існує пряма залежність між рівнем володіння англійською мовою та станом економіки. Пояснити це можна так: що краще мешканці тієї або іншої держави знають англійську, то вища її інвестиційна привабливість (звичайно, це стосується не всіх галузей економіки), тим легше знайти кваліфікованих фахівців, які вже сьогодні готові працювати в міжнародних компаніях [1]. Тому у Китайській Народній Республіці 90% учнів і студентів обов’язково вивчають англійську мову. Відповідно для забезпечення її якісного викладання у школах і вищих навчальних закладах у країні значну увагу приділено підготовці філологів англійської мови, які будуть учителями й зможуть здійснювати навчання на високому рівні. Характерною особливістю професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в китайських університетах є запровадження міждисциплінарних програм. Такий досвід університетів КНР заслуговує на вивчення та використання в українських ВНЗ.

Мета статті – розглянути міждисциплінарні програми в підготовці філологів з англійської мови в Китайській Народній Республіці (на прикладі курсу “Мова і комунікація”).

Професійна підготовка філологів англійської мови була предметом дослідження китайських учених, зокрема: історичні та соціальні аспекти викладання англійської мови у вищій школі в Китаї (Ань Ченг (An Cheng), Цюїнг Ван (Qiuying Wang)); компаративні дослідження методів викладан-

ня англійської мови в китайських та австралійських університетах (Сяоя Цинь (Xiaoya Qin)); реформування національної навчальної програми та його вплив на викладання англійської мови (Чжан Сяоцин (Zhang Xiaoping), Цян Ван (Qiang Wang)) та ін.

Розглядаючи міждисциплінарні програми в підготовці філологів з англійської мови у КНР, доцільно звернутись до розгляду 3-річної навчальної програми для філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр” 2013–2014 навчального року та курсу дисциплін, пропонованих для вивчення на факультеті англійської мови в Гонконзькому університеті. Крім навчання й досліджень літературних і культурних студій, лінгвістики англійської мови та комунікації, цей факультет бере участь у викладанні програми подвійного ступеня “Бакалавр з гуманітарних наук та бакалавр з педагогіки (англійська мова)” – “BA&BEEd in Language Education (English)”, а також програми спільного ступеня “Бакалавр (літературознавство) та бакалавр права” – “BA (Literary Studies) & LLB”. На факультеті англійської мови пропонують дві спеціальності:

1. English Studies (ES) – Англійська мова та література.
2. Language and Communication (L&C) – Мова і комунікація.

Кожен студент може обрати одну з них як спеціальність (major) та одну як додатковий курс (minor).

Прийом на факультет здійснюють виключно на основі академічної успішності, включаючи мінімальний рівень за екзамен з англійської мови – “5” у Гонконзькому дипломі про середню освіту (HKDSE) або оцінку “C” за екзамен на рівень знання англійської мови – Use of English AS-level exam чи його еквіваленти. Студенти, які мають намір взяти курс як спеціальність (major) або як додатковий курс (minor) на факультеті, повинні скласти принаймні один ознайомлювальний курс зі списку “A” на першому році навчання. Курс як спеціальність (major) включає в себе п’ять ознайомлювальних курсів – “introductory courses” (у тому числі необхідні предмети першого року навчання) і вісім поглиблених курсів – “advanced courses” (у тому числі дипломна робота – “capstone course”). Курс як додатковий предмет (minor) включає в себе три ознайомлювальні курси – “introductory courses” (у тому числі необхідні предмети першого року навчання) і три поглиблені курси – “advanced courses”. Студенти, які бажають записатися на поглиблені курси (“advanced courses”), повинні завершити три ознайомлювальні курси (“introductory courses”) і принаймні один курс зі списку “A” і один курс зі списку “B”.

Курс “Мова і комунікація” є міждисциплінарною програмою на факультеті гуманітарних наук, де головну увагу приділено вивченню та застосуванню мови в багатомовному, глобалізованому суспільстві, з особливою увагою на мовах глобального значення, таких як англійська, а також на мовах місцевого значення, їх застосуванню та позиціонуванню в багатомовних, багатонаціональних контекстах Азії. Програма передбачає навчання теоретичних основ та практичних ситуацій для розуміння й адреса-

ції лінгвістичних та соціальних питань мови і комунікації. Вона озброює студентів інтелектуальними та практичними засобами, щоб критично оцінювати, правильно відображати й компетентно брати участь у реальних комунікативних ситуаціях, наприклад, у робочому середовищі, а також у неофіційних сферах мультилінгвальної комунікації.

Особлива привабливість курсу “Мова і комунікація” для студентів полягає в тому, що він дає їм змогу брати участь в експериментальному навчанні, від проектів на курсах, які включають філдворк (“fieldwork” – практичну роботу, що проводиться дослідником в природному середовищі, а не в лабораторії чи офісі) у Гонконзі, до ініціатив, таких як зарубіжні поїздки та стажування. У вирішенні питання про необхідність у суспільстві лінгвістично різнобічних культурно сприйнятливих лідерів у ХХІ ст. економіки знань (“knowledge economy” – економіка, в якій зростання залежить від кількості, якості й доступності наявної інформації, а не від засобів виробництва) у світових містах Азії та за його межами, програма спрямована на відточування професійних навичок для широкого кола професій, включаючи освіту, розробку матеріалів, редагування та видавництво, державне управління, зв’язки з громадськістю, маркетинг, засоби масової інформації, організацію заходів, туризм, культурні заходи й глобальні творчі індустрії.

У програмі також визначено вміння, якими оволодіють студенти в результаті вивчення курсу “Мова і комунікація”. Студенти, які обрали курс “Мова і комунікація” як спеціальність або як додатковий предмет, будуть уміти:

- визначати й рецензувати відповідні питання у вивченні курсу “Мова і комунікація”, а також застосовувати теоретичні та методичні знання відповідно до соціальної й лінгвістичної актуальної інформації;
- критично оцінювати наявне знання та творчо застосовувати його до нових, сучасних умов спілкування в багатомовному, глобалізованому світі, зокрема в Гонконзі та Азії;
- визначати, оцінювати й критично аналізувати роль відмінностей у мовах і комунікативних стратегіях у різних культурах і часових періодах, знати, як це формує мовну ідентичність і створює нові комунікативні ситуації, спираючись на міжкультурні перспективи у вивченні мови та комунікації;
- використовувати необхідні інтелектуальні, комунікативні та практичні навички для участі в інтелектуальних дискусіях щодо соціолінгвістичних питань і продуктивно співпрацювати в дослідницьких проектах;
- демонструвати розуміння складностей сучасних соціальних і політичних проблем мови і комунікації в контексті глобалізації, таких як засвоєння та позиціонування мов світового значення, зокрема англійської, і досягнення потрібної пропорційності з іншими місцевими мовами, з метою сталого розвитку в багатомовному, багатонаціональному середовищі Азії, що дає змогу зробити надійний і значний інтелектуальний внесок у суспільний розвиток.

Студентам пропонується обговорити їхні навчальні плани і вибір навчальних предметів з координатором курсу “Мова і комунікація” або будь-яким викладачем з програми чи їхніми навчальними консультантами.

Студенти, які мають намір обрати курс “Мова і комунікація” як спеціальність або як додатковий предмет, повинні скласти щонайменше один ознайомлювальний курс – “introductory LCOM course” зі списку “А” (6 кредитів) протягом першого року. Вступ на всі ознайомлювальні курси (“introductory courses”) здійснюється на основі академічної успішності, що включає мінімальний рівень за екзамен з англійської мови – “5” у Гонконзькому дипломі про середню освіту (HKDSE) або оцінку “С” за екзамен “the Use of English AS-level exam” на рівень знання англійської мови чи його еквіваленти.

Студенти, які обирають курс “Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)” як спеціальність, повинні скласти 30 кредитів з предметів ознайомлювальних курсів (у тому числі предмети, які мають бути здані протягом першого року), які зазвичай здають протягом перших двох років навчання, вони складаються з: 12 кредитів зі списку “А” (з яких не менше 6 кредитів повинні бути з курсу “LCOM”); 6 кредитів зі списку “В”; 12 кредитів зі списку “С”.

Студенти, які обирають курс “Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)” як додатковий предмет, повинні скласти 18 кредитів з предметів ознайомлювальних курсів (у тому числі предмети, які мають бути здані протягом першого року), з щонайменше 6 кредитами зі списку “А”, списку “В” і списку “С”.

Вивчаючи предмети зі списку “А” (“Історичні та теоретичні основи”), студенти ознайомлюються з історією різних галузей лінгвістичної науки та їх організацією. Їм пропонують загальний огляд окремих галузей і питань, включаючи основні теоретичні відмінності і класифікації та їх історичний розвиток. До цього списку входять такі предмети: “Вступ до вивчення змісту”, “Мова як соціальна дія”, “Вступ до лінгвістики англійської мови”, “Вступ до соціолінгвістики”, “Мова і гендер”, “Переконання”, “Мова, комунікація, суспільство, оточення”, “Теоретична комунікація”, “Вступ до прагматики”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

Вивчаючи предмети зі списку “В” (“Критичне читання, аналіз і письмо”), студенти ознайомлюються з практикою і методами критичного читання, аналізу і письма, приділяючи увагу різним галузям літературного та лінгвістичного дослідження і набуваючи розуміння аналітичних відмінностей і термінології, навчаючись ставити питання і конструювати критичні аргументи.

До цього списку входять такі предмети: “Уявні географії: мистецтво опису локації”, “Адаптація: з тексту на екран”, “Аналіз дискурсу”, “Пробудження: вивчення жіночого письма”, “Драма: комедія та оновлення”, “Драматичні зміни: версії літератури Відродження”, “Англійська граматики(и)”, “Висока” та “низька” література”, “Міжкультурне спілкування”, “Мова і забобони”, “Мовні злочини”, “Значення і метафора”, “Практика критики”, “Реалізм і репрезентація”, “Переписування і реагування на письмову форму”, “Сучасність і літературний модернізм”, “Питання англійської мови в світі”, “Вступ до англійської поезії ХХ століття”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

До списку “С”, який охоплює ознайомлювальні курси з інших програм, входять такі предмети:

1. Порівняльне літературознавство: “Способи читання: фільм, література і культура”.
2. Глобальні творчі індустрії: “Вступ до глобальних творчих індустрій”.
3. Лінгвістика: “Вступ до мови”, “Фонетика: опис звуків”, “Мови світу”, “Мова і пізнання”, “Граматичний опис”, “Соціолінгвістика”.
4. Переклад: “Культура і переклад”, “Сила слова в письмовому перекладі”, “Мовний контраст і переклад I”, “Критика перекладу”.

На предмети зі списку “С” відводиться по 6 кредитів на кожний.

Студенти повинні звернути увагу, що курс “Вступ до мови” є необхідним для п’яти інших ознайомлювальних курсів з лінгвістики. Однак ті студенти, які завершили будь-який ознайомлювальний курс зі списку “А”, можуть зареєструватися на лінгвістичні курси без цього попередньо необхідного курсу.

Студенти, які оберуть курс “Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)” як спеціальність, повинні скласти 48 кредитів поглиблених курсів (“advanced courses”):

- 24 кредити з курсів “ENGL” та “LCOM”, список яких наведений нижче (з яких не менше ніж 12 кредитів повинні бути з курсу “LCOM”), що повинен включати в себе дипломний курс;
- 24 кредити з інших програм зі списку, наведеного нижче.

Студенти, які оберуть курс “Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)” як додатковий предмет, повинні скласти 18 кредитів поглиблених курсів (“advanced courses”) з нижченаведеного списку (з яких не менше ніж 6 кредитів повинно бути з курсу “LCOM”).

Студенти, які бажають зареєструватись на будь-які поглиблені курси зі спеціальності “Мова і комунікація” (“Language and Communication”), повинні завершити 18 кредитів ознайомлювальних курсів з щонайменше 6 кредитами зі списку “А” і списку “В”.

Студенти повинні звернути увагу, що вони несуть відповідальність за завершення необхідних курсів (pre-requisites), якщо такі є, та за поглиблені курси в інших програмах. Студенти, які завершили будь-який ознайомлювальний курс зі списку “А”, можуть взяти декілька поглиблених курсів з лінгвістики – “advanced LING courses” з нижченаведеного списку, у цьому випадку вони можуть не складати необхідні курси (pre-requisites) та/або ознайомлювальний(і) курс(и) з лінгвістики (“advanced LING course(s)”), хоч це є бажаним, але не обов’язковим.

Поглиблені курси (“Advanced courses”) складаються з 10 блоків предметів та курсів з написання дипломної роботи (“Capstone courses”). Отже, це такі блоки предметів:

1. Дослідження мови і літератури Америки

Цей курс включає такі предмети: “Мрія у серці: різновиди азійської американської культури”, “Що показують на телебаченні? Телебачення і американська культура”, “Азія на американському екрані”, “Створення куль-

тури в світі: американські творчі індустрії в епоху глобалізації”, “Культура споживання: декодування американських символів”, “Народжений в США: молодіжні культури США”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

2. Порівняльне літературознавство

Цей курс включає такі предмети: “Візуальні культури”, “Цифрова культура”, “Культура Гонконгу: популярне мистецтво і побут”, “Кіномистецтво, мова та культура”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

3. Дослідження мови і літератури Англії

Цей курс включає такі предмети: “Мова в суспільстві”, “Синтаксис англійської мови”, “Літературна лінгвістика”, “Англійська мова та література в світі”, “Семантика і прагматика англійської мови”, “Гендер і дискурс”, “Структури і стратегії англійської мови”, “Мова і жаргон”, “Збірник лінгвістики англійської мови”, “Текст і образ”, “Форма і зміст”, “Постколоніальна англійська мова”, “Мова, ідентичність і американці азійського походження”, “Мова і нові медіа”, “Мова в США”, “Вступ до історії англійської мови”, “Теорії засвоєння мови”, “Фонологія і морфологія англійської мови”, “Мова та ідентичність в Гонконзі”, “Грамматичні структури англійської мови”, “Правило, зміст, інтерпретація”, “Юридичний дискурс і юридична думка”, “Англійська мова як мова науки”, “Знаки, мова і значення: інтеграційні роздуми”, “Мова і глобалізація”, “Ідеології мови в епоху раннього модернізму”, “Аналіз дискурсу”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

4. Дослідження мови і літератури Європи

Цей курс включає лише один предмет: “Європейська ідентичність”, на який відводиться 6 кредитів.

5. Глобальні творчі індустрії

Цей курс включає такі предмети: “Комерціалізація творчості: культурна критика”, “Мода і розкіш: культурна та організаційна динаміка”, “Кіно та ЗМІ: культурна та організаційна динаміка”, “Реклама: культурна та організаційна динаміка”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

6. Дослідження мови і літератури Японії

Цей курс включає такі предмети: “Японська популярна музика і суспільство Гонконгу”, “ЗМІ і Японія”, “Стать, гендер і технології в Японії та Східній Азії”, “Критичні дослідження японської та східно-азійської сучасності”, “Творчі індустрії в Східній Азії (Гонконг, Тайвань, Корея і Японія)”, “Інтерпретація Г”, “Мультикультурна реклама”, “Розуміння популярної культури в Японії і Великому Китаї (Гонконг, Тайвань і материковий Китай)”, “Японська прагматика: розуміння прихованого сенсу”, “Комунікація і суспільство”, “Вступ до викладання японської мови як іноземної”, “Порівняльна лінгвістика: дискурсивний аналіз японської і кантонської мови”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

7. Мова і комунікація

Цей курс включає такі предмети: “Теорії мови і комунікації”, “Мова в робочому середовищі”, “Мова і ввічливість”, “Мова, комунікація та ЗМІ”, “Мова, комунікація та глобалізація”, “Візуальна комунікація”,

“Комунікація здоров’я, “здорова” комунікація”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

8. Лінгвістика

Цей курс включає такі предмети: “Семантика: зміст і граматики”, “Типологія мови: вивчення мовного розмаїття”, “Аналіз дискурсу”, “Психолінгвістика”, “Мова дитини”, “Білінгвізм”, “Мови при контактуванні”, “Еволюція мови”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

9. Філософія

Цей курс включає три предмети: “Відмінність семантики/прагматики”, “Філософія і когнітивні науки”, “Розум і мова в китайській думці”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

10. Переклад

Цей курс включає такі предмети: “Вибір слів при перекладі”, “Переклад в Гонконзькому суспільстві”, “Переклад для управління та бізнесу”, “Семінар-воркшоп з перекладу фільму”, “Переклад творів на тему мистецтва”, “Семінар-воркшоп з інтерпретації II”, “Юридичний переклад”, “Короткі розповіді: Схід і Захід”, “Переклад на основі синтаксису”, “Зі сторінки на сцену: семінар-воркшоп з адаптації та перекладу драми”, “Мовний контраст і переклад II”, “Переклад і китаєзнавство”. На вивчення кожного предмету відводиться по 6 кредитів.

Курси з написання дипломної роботи (“Capstone courses”) передбачають такі види навчальної діяльності: “Дослідницький семінар з лінгвістики англійської мови”, “Дослідницький семінар з теми “Мова та суспільство”, “Культурні аспекти мови та комунікації”, “Дипломна робота зі спеціальності “Мова та комунікація” (“LCOM”): Написання, редагування і створення академічного електронного журналу”, “Екскурсія зі спеціальності “Мова та комунікація”, “Стажування зі спеціальності “Мова та комунікація”, “Розширене есе зі спеціальності “Мова та комунікація”. На кожен з вищезазначених курсів виділяється по 6 кредитів, крім курсу “Дипломна робота зі спеціальності “Мова та комунікація” (“LCOM”): Написання, редагування і створення академічного електронного журналу” – на нього відводиться 12 кредитів [2; с. 69–73].

Висновки. Розгляд і аналіз навчальної програми (2013–2014 навчального року) для філологів освітньо-кваліфікаційного рівня “Бакалавр” та курсу дисциплін, які пропонуються для вивчення на факультеті англійської мови в Гонконзькому університеті, свідчать про те, що факультет на сьогодні пропонує для вивчення не тільки традиційну спеціальність “Англійська мова та література – English Studies (ES)”, а й міждисциплінарну програму для філологів “Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)”. Студентам надається право вибору однієї з них як спеціальності (major), а іншої – як додаткового курсу (minor), що сприяє кращому розумінню студентами споріднених предметів та самостійній пошуково-пізнавальній діяльності.

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов’язані з вивченням змісту окремих дисциплін міждисциплінарної програми

“Мова і комунікація – Language and Communication (L&C)”, а також інших міждисциплінарних програм для філологів, що пропонуються університетами Китайської Народної Республіки.

Список використаної літератури

1. Знання англійської – важлива конкурентна перевага [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.english-by-phone.com.ua/znanie-angliyskogo-vazhnoe-konkuren/?lang=ua>.

2. Regulations and syllabuses (BA 3-year curriculum in the academic year 2013-2014) [Electronic resource]. – P. 69–73. – Mode of access: <http://arts.hku.hk/BAprogramme/2010/advising/BA%20RegulationsSyllabuses%202013-14.pdf>.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Смолярчук О. Ф. Курс “Язык и коммуникация” как междисциплинарная программа в подготовке филологов английского языка в Китайской Народной Республике

В статье рассмотрено содержание учебной программы “Язык и коммуникация” для подготовки филологов образовательно-квалификационного уровня “Бакалавр” на факультете английского языка в Гонконгском университете (КНР). Представлены требования к поступлению и первого года обучения, перечень предметов по ознакомительным и углубленным курсам для специальности “Язык и коммуникация” с распределением кредитов на каждый предмет; рассмотрен перечень предметов и указано количество кредитов по курсам для написания дипломной работы. Предложено использование опыта профессиональной подготовки филологов английского языка по междисциплинарному курсу “Язык и коммуникация” образовательно-квалификационного уровня “Бакалавр” в Гонконгском университете (КНР) с целью совершенствования подготовки филологов английского языка в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: филолог английского языка, английский язык и литература, язык и коммуникация, междисциплинарная программа, специальность, обучающая программа, кредит, ознакомительные курсы, углубленные курсы, курсы по написанию дипломной работы.

Smolyarchuk O. The Course “Language and Communication” as an Interdisciplinary Program in the Preparation of Philologists From English to Chinese People’s Republic

The article reviews the content of the curriculum “Language and Communication” for training philologists of educational qualification of “Bachelor” at the School of English at the Hong Kong University of China (PRC).

The article states that the course “Language and Communication” is an interdisciplinary program at the Faculty of Humanities, it’s major focus is on the study and use of language in a multilingual, globalized society with a special focus on the importance of global languages such as English and the languages of local importance, their application and positioning in multilingual, multinational contexts of Asia. It is noted in the article that students feel a special interest while studying the course “Language and Communication”, because it enables them to participate in the experimental study, starting from the projects on courses that include fieldwork (“fieldwork” – a practical work, carried out by the researcher in the natural environment rather than in the laboratory or in the office) in Hong Kong, to initiatives such as foreign travels and internships.

The article describes requirements for students who choose the course “Language and Communication (L&C)” as a specialty: they must pass 30 credits on subjects of introductory courses (including subjects that must be passed in the first year of studying), which usually handed over during the first two years of study, they consist of 12 credits from the list “A” (of which at least 6 credits must be from the “LCOM” course); 6 credits from the list “B”; 12 credits from the list “C”.

The article also describes requirements for students who choose the course “Language and Communication (L&C)” as an additional subject: they must pass 18 credits on subjects of introductory courses (including subjects that must be passed in the first year of studying), with at least 6 credits from the list “A” list “B” list and “C”.

The article presents the requirements for students who choose the course “Language and Communication (L&C)” as a specialty from advanced courses, as well as requirements for those students, who choose a course “Language and Communication (L&C)” as an additional subject.

The article lists the learning activities that are included in capstone courses (the courses on writing the thesis) with the distribution of credits for each subject: “Research seminar in English linguistics”, “Research seminar in language and society”, “Cultural dimensions of language and communication”, “LCOM Papers: Writing for, editing, and producing an academic e-journal”, “Language and communication field trip”, “Internship in language and communication”, “Extended essay in language and communication”. Each of the above capstone courses consists of 6 credits, besides the course “LCOM Papers: Writing for, editing, and producing an academic e-journal” – it is given 12 credits.

It is suggested to use the experience of professional training the philologists of Bachelor Degree at the English School at the University of Hong Kong (PRC) with the aim to improve the training of such specialists in higher educational institutions of Ukraine.

Key words: *philologist of English language, English Language and Literature, Language and Communication, specialty, syllabus, credit, introductory courses, advanced courses, capstone courses.*

УДК 378.046.4

Л. О. СУЩЕНКО

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті розглянуто проблему оновлення змісту післядипломної освіти на засадах компетентнісного підходу. Проаналізовано підходи науковців та напрями модернізації процесу формування професійної компетентності учителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах інноваційного розвитку.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, учитель початкових класів, система післядипломної педагогічної освіти.

Складні процеси сучасного суспільного розвитку потребують теоретичного осмислення та якісного оновлення професійної діяльності педагогів усіх закладів освіти, яка має сприяти ствердженню людини як найвищої соціальної цінності, найповнішому розкриттю її здібностей, задоволенню творчих потреб, гармонії стосунків людини й навколишнього середовища.

Одним із найважливіших стратегічних завдань підготовки фахівця на сучасному етапі є зміна парадигм освіти. Реалії сьогодення висувають нові вимоги до кваліфікації учителів: перехід від парадигми викладання (передачі інформації) до парадигми навчання (передачі компетенцій – потенціалу до дій). Здійснити цей перехід можна засобами реалізації компетентнісного підходу.

Проблема формування фахової компетентності вчителя в процесі оновлення сучасної школи набуває особливої актуальності, адже цей процес неможливий без високого рівня професійної готовності тих, хто безпосередньо запроваджує в життя соціальне замовлення суспільства.

Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце й роль компетентнісного підходу в освіті, вільно орієнтуватись у сучасних технологіях навчання та виховання, розуміти особливості особистісно орієнтованого педагогічного процесу, оперативного оволодівати науковою інформацією про гуманний педагогічний процес та його особливості.

Сьогодні компетентнісний підхід визначено ключовим методологічним інструментом реалізації цілей Болонського процесу [5, с. 31–33], методологічним принципом проектування ступеневої освіти (А. Мітяєва) [4], інструментом “посилення соціального діалогу вищої школи зі світом праці, засобом поглиблення їхньої співпраці й відновлення в нових умовах взаємної довіри” [1, с. 10], новим концептуальним орієнтиром щодо формування змісту освіти, адже базується на стандартах освіти, що є “відображенням узагальнення та систематизації принципів сформованих стандартів, які орієнтовані на кінцевий результат освіти, та готовності людини продовжувати навчатися впродовж життя, саморозвиватися й творчо виконувати професійні завдання” (М. Степко) [6, с. 43].

Як відомо, жоден з навчальних предметів середніх і вищих педагогічних закладів, що входить до структури підготовки майбутніх педагогів, не забезпечує належного рівня їх готовності до реалізації компетентнісного підходу в професійній діяльності.

Аналіз сучасних умов цілеспрямованого розвитку професійної компетентності вчителя в системі неперервної освіти свідчить, що однією з її найдієвіших ланок є система післядипломної освіти. Вищезазначене стосується повною мірою й учителів початкової школи.

Компетентнісний підхід у системі освіти є предметом наукового дослідження українських учених П. Бачинського, Н. Бібік, І. Гудзик, Н. Дворнікової, І. Драч, В. Лугового, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, О. Садівник, Л. Сень, С. Сисоєвої, О. Ситник, О. Слюсаренко, Т. Смагіної, М. Степка та ін.

Мета статті – розкрити особливості організації післядипломної освіти вчителів початкових класів на засадах компетентнісного підходу.

Щодо походження компетентнісного підходу існує декілька поглядів. Засновником першого вважають Аристотеля, який вивчав “аієге” (з грецької) – силу, котра розвивається та вдосконалюється настільки, що стає характерною ознакою особистості. Згідно з другим поглядом, поняття “компетентність”, “компетенція” увійшли до широкого вжитку після запуску СРСР штучного супутника Землі та критики в контексті цієї події недоліків освітньої системи. Відповідно вважають, що поняття “компетентнісний підхід”, “освітня компетентність”, “компетентнісна освіта” як досягнення певного освітнього результату прийшли до нас із США, Великої Британії, Німеччини.

Зокрема, принцип компетенції зародився в межах науки лінгвістики, що відображено в дослідженнях відомого американського лінгвіста Н. Хомського. Науковцем було сформульовано поняття “компетенції” стосовно теорії мови, трансформаційної (генеративної) граматики. Однак, за твердженням AngelaStoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer, відповідно до словника Webster, це поняття виникло 1596 р., і тільки останніми десятиріччями його значення та вплив на управління й освіту зростає [7].

У працях українських учених, які досліджують закономірності розвитку професійної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти (В. Дивак, Г. Єльнікова, І. Жерносек, І. Зязюн, С. Крисюк, В. Маслов, Л. Набока, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Пікельна, О. Пехота, Н. Протасова, Л. Пуховська, В. Пуцов, В. Семиченко, С. Сисоєва, Т. Сущенко, Н. Тарасевич та ін.), зазначено, що система післядипломної освіти – це упорядкована сукупність навчальних закладів, науково-методичних установ, органів управління, які сприяють забезпеченню професійних потреб педагога й суспільства, подоланню розриву між здобутими педагогічними знаннями, вміннями, навичками та розвитком сучасної науки, культури, економіки тощо.

Подоланню цього розриву слугують післядипломна підготовка педагога з метою здобуття нової кваліфікації, наукового ступеня або нового фаху на основі наявного професійного рівня; підвищення кваліфікації вчи-

телів з різних галузей освіти, оволодіння знаннями та досягненнями відповідно до науково-технічного прогресу; перепідготовка педагогів з метою оволодіння новими спеціальностями, задоволення особистих потреб у розвитку духовно-моральної культури тощо. Структурні елементи, що характеризують систему післядипломної освіти, взаємопов'язані, взаємозабезпечувальні, динамічні й функціонують на державному, обласному, районному, внутрішкільному рівнях.

Розвиток професійної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти є однією з найактуальніших проблем сьогодення, що передбачає розв'язання комплексу питань організації й змісту навчання фахівців. У зв'язку із цим існує необхідність визначення та обґрунтування саме функції стимулювання в системі післядипломної педагогічної освіти з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей фахівця; наявного професійного досвіду педагога; потреб масової педагогічної практики; реалізації компетентнісного підходу в професійній діяльності; комплексного підходу до організації та здійснення безперервного навчання педагогічних працівників.

На думку українських науковців В. Олійника, М. Романенка, В. Семиченко, післядипломна освіта стає інноваційною, оскільки виконує системоутворювальні функції як щодо соціальних процесів, так і щодо особистісного розвитку.

Післядипломна освіта створює соціально-освітній простір, у якому може вдосконалюватися кожен професіонал. Ми цілком поділяємо думку цих дослідників про те, що інститути післядипломної освіти мають стати не стільки центрами систематичного проведення курсів підвищення кваліфікації, скільки центрами забезпечення системного професійного самовдосконалення та професіоналізму педагогічних працівників.

На нашу думку, однією з визначальних функцій післядипломної освіти педагогів має бути стимулювання їхнього професійного самозростання. Саме цілі післядипломної освіти тісно переплітаються із цілями самоосвіти й саморозвитку. Мету як кінцевий результат діяльності прогнозують і викладач, і слухач. Інтеграція цілей цих суб'єктів педагогічного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти утворює нову якість професійного саморозвитку вчителя.

Зміст курсової перепідготовки в цьому варіанті постає як стимулювальне динамічне утворення, обсяг і глибина якого визначаються в основному інформаційними потребами вчителя, спрямованими на освітню сферу. Постійна персоніфікація в системі післядипломної освіти в індивідуально-пошуковому режимі підпорядкована логіці формування педагога як суб'єкта професійного саморозвитку. У міру учіння він бере активну участь у процесі модифікації змісту підготовки на рівні осягнення смислів, доцільності, логіки, способів здійснення своєї професійної діяльності. Сутність подібного підходу, який можна назвати креативно-стимулювальним, полягає в: орієнтації підготовки на самореалізацію, автокреацію вчителя у

професійній сфері; ціннісно-смысловому розумінні фахівця як педагогічної індивідуальності, завдання розвитку якої вирішується в умовах курсової підготовки; моменті творення самодостатньої особистості з кожного вчителя шляхом стимулювання й актуалізації його сутнісно-родової здатності та потреби в професійному самовдосконаленні; цільовій установці на самопіднесення й самозростання особистості, з появою мотивів до самовизначення, самоактуалізації та самореалізації, для якої професійний саморозвиток стає способом професійного буття; варіативно-пошуковому характері процесу курсів підвищення кваліфікації, де активними “співучасниками” формування змісту учіння є самі вчителі.

Системне осмислення логіки поступу сучасного вчителя в професії уможлиблює побудову процесу учіння дорослих від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їх форм; від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання й учіння до реальної педагогічної дії відповідно до цих принципів. При переході від етапу до етапу необхідне дотримання логіки: розвитку вчителя як суб’єкта професійно-педагогічної діяльності; формування особистісної диспозиції згідно зі здібностями професійної поведінки вчителя в межах гуманітарної парадигми й гуманістичної концепції освіти; стимулювання педагога до професійного самозростання; розвитку професійно-педагогічної якості.

Активна участь учителя в конструюванні індивідуально-смысловій лінії просування у професії – одна з важливих передумов формування культури професійно-особистісного розвитку в системі неперервної освіти, орієнтиром для якої може стати структура професійної компетентності.

Близьку нашому розумінню думку знаходимо в І. Беха, який стверджує, що компетентнісний підхід “повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб’єкта учіння у суб’єкта розвиненої суспільної практики, точніше у суб’єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Йдеться про перетворення у формі і суб’єкт-об’єктній (наприклад, виробничій), і в суб’єкт-суб’єктній (у формі міжлюдських відносин)” [2].

Не можна залишити поза увагою слушну думку І. Беха, який із жалем констатує, що “нинішній компетентнісний підхід – це культивування нерозвиненої форми компетентності у порівнянні з її вищою формою. За такого підходу закономірності педагогіки розвитку використовуються лише фрагментарно, що різко знижує його практичну ефективність, тобто ступінь досвідченості суб’єкта” [2]. Важливою є рекомендація науковця звернутися до ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів, на яких ґрунтується педагогіка розвитку, з метою їх узгодження (на принципі логічної доповнюваності) із цілями й завданнями компетентнісного підходу в його розвиненій формі.

Адже діяльнісний підхід ставить за мету процесу навчання перетворення того, хто навчається, на суб’єкта учіння, апелюючи до формування знань як переконань, наукового світогляду, розвитку теоретичної свідомо-

сті суб'єкта через фрагменти практики як критерію істинності пізнавальних результатів. Однак скорочена (нецілісна) практика є лише засобом для формування переконань суб'єкта, а не мотивів його майбутньої досвідченості. Водночас навчальні надбання стають засобом досягнення мети формування людини досвідченої [2].

Отже, реалізація компетентнісного підходу, насамперед, характеризується особистісним і діяльнісним аспектами з практичною, прагматичною та гуманістичною спрямованістю.

Досвід рефлексії, зверненої на різні об'єкти, насамперед, на власну діяльність, свої особистісні вияви в педагогічній позиції дають учителю методологічний ключ до реалізації компетентнісного підходу у творчій справі учіння підростаючого покоління, даючи змогу грамотно формувати інформаційний запит до педагогічної науки, історичного досвіду, педагогів, колег. Перелік принципів підготовки педагога в логіці індивідуального креативного підходу включає:

1. Професійно-особистісне авансування, що спирається на факт наявності людиноутворювального потенціалу в кожній особистості й можливість її стимулювання та актуалізації в процесі післядипломного учіння. Цей принцип орієнтує на формування характеристик майстерності в досвіді, що передує безпосередньо професійній діяльності.

2. Суб'єктивацію змісту, що передбачає індивідуально-пошуковий режим формування й опанування змісту курсової підготовки. Це відображає якісну зміну позиції вчителя в розвиткові суб'єктивних якостей, пов'язану зі створенням відкритого соціокультурного контексту підготовки, що забезпечує основу для інтеграції індивідуального знання й досвіду згідно з обсягом світової та вітчизняної педагогічної культури.

3. Випереджальна парадигма, що забезпечує курсову перепідготовку, прогностичну щодо змінної педагогічної реальності й актуального рівня професійної готовності [3].

На етапі підвищення кваліфікації поняття професійно-педагогічної якості стає провідним, як відображення повноти сутності педагогічної професії. Щодо компетентності це більш широке поняття, у структурі якого компетентність є лише однією зі складових. На цьому етапі визначається доцільність і можливість переходу до проблеми неперервності професійного становлення й розвитку на рівні як індивідуального суб'єкта, так і сукупного (колективного, корпоративного, групового, професійного співтовариства). Основною функцією підвищення кваліфікації як невід'ємної ланки неперервної професійної освіти є стимулювання, розвиток і формування професійно-педагогічних якостей. Згідно з визначеною структурою можливими напрямками цього процесу стають: нарощування кваліфікаційного обсягу (здобуття нових спеціалізацій, перепідготовка); підвищення ступеня повноти структури компетентності; розширення сфери компетентності (кар'єрне й функціональне просування, своєрідна "професійна експансія"); опанування культурного досвіду різних суб'єктів, носіїв професій-

но-педагогічного досвіду; самовдосконалення в поступі до майстерності (як вищому прояві професійної якості) [3].

Наступним важливим напрямом розвитку професійно-педагогічних якостей є опанування шляхів передачі іншим своїх авторських напрацювань. Це може відбуватися в системі розвивального професійного спілкування; узагальнення досвіду; технологізації власної діяльності; опанування способів саморозвитку, саморегуляції; культури інформаційного запиту; збереження здоров'я; пропедевтики професійно-особистісної деформації (вигорання); участі суб'єкта професійної діяльності в розвитку соціально-педагогічної дійсності на рівні проектування й інноваційних перетворень.

Висновки. Отже, забезпечення розвитку професійно-педагогічних якостей у сучасній системі підвищення кваліфікації потребує принципово іншої побудови системи підвищення кваліфікації та ідеології її діяльності, а також зняття методичної монополії на певні освітні програми, навчальні посібники, форми навчання.

Особам, які працюють у системі підвищення кваліфікації з управління розвитку професійно-педагогічної якості, необхідно вміти: виділяти структуру й параметри, що дають змогу відслідковувати динаміку її розвитку; прогнозувати напрями та можливі результати розвитку; оцінювати її результати за певними критеріями й показниками; інформувати слухачів про специфіку підходу до організації учіння на основі управління якістю; забезпечувати передумови соціального визнання динаміки якості [3].

Показниками успішності кожного із циклів учіння в межах підвищення кваліфікації в цьому випадку стануть поява в структурі суб'єктивного досвіду педагога: нових компонентів (самооцінки, експертної оцінки тощо) у розвивальній (стимулювальній) дії в колективі учнів і педагогів; навичок успішного вирішення своєї проблематики в системі учіння й виховання; нових підходів до використання засобів педагогічної технології в міжкурсовий період.

Зниження інтересу в педагогів-практиків до питання розвитку професійної компетентності особистості, що стало помітніше останнім часом, мало під собою підґрунтя економічного, політичного, соціального плану. Але, по суті, навіть ці причини не знижують реальної актуальності зазначеної проблеми. Педагогічна діяльність була й буде творчою, і проблема реалізації компетентнісного підходу дорослої людини, фахівця в системі післядипломної освіти педагогів унаслідок своєї специфіки із часом набуватиме ваги й особливого звучання. Саме тому зазначений феномен потребує більш глибокого наукового осмислення шляхів вирішення цієї проблеми з позицій нагальних потреб сучасної практики.

Список використаної літератури

1. Байденко В. И. Болонский процесс: проблемы, опыт, решения / В. И. Байденко. – 2-е изд., исправл. и доп. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 111 с.

2. Бех І. Д. Компетентнісний підхід у сучасній освіті [Електронний ресурс] / І. Д. Бех. – Режим доступу: <http://ipv.org.ua/component/content/article/8-beh/56-2012-09-04-22-32-01.html>.

3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.

4. Митяева А. М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Анна Михайловна Митяева. – Волгоград, 2007. – 43 с.

5. Національний освітній глосарій: вища освіта [Електронний ресурс] / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – Київ : Плеяди, 2011. – 100 с.

6. Степко М. Компетентнісний підхід: його сутність. Що є прийнятним, а що проблемним для вищої освіти України? / М. Степко // Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2009. – № 1 (32). – С. 43–52.

7. Angela Stoof. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer // OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLANDS. – 2004. – 12 травня.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Сущенко Л. А. Особенности организации последипломного образования учителей начальных классов на основе компетентностного подхода

В статье рассматривается проблема обновления содержания последипломного образования на основе компетентностного подхода. Анализируются подходы ученых и направления модернизации процесса формирования профессиональной компетентности учителей начальной школы в системе последипломного педагогического образования в условиях инновационного развития.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, учитель начальных классов, система последипломного педагогического образования.

Sushchenko L. Postgraduate Education of Primary School Teachers Based on Competence Approach

The article deals with the problem of content updating in postgraduate education on the basis of competence approach. Scientific approaches and modernization directions enabling the formation of primary school teacher's professional competence in the system of postgraduate education on the basis of innovation are analyzed.

It has been determined that the problem teacher's professional competence in the process of present-day school updating is of particular importance, as the process is impossible without high professional level of those who are directly involved in implementing of social services into life. A professional in the field of education should be deeply aware of the role and place of competence approach in education, feel confident in modern technologies of training and education, and understand the peculiarities of personality-oriented educational process, master scientific information on humane pedagogical process and its features efficiently.

It is proved that the development of teacher's professional competence in the system of postgraduate education is one of the most pressing problems of the present, which involves solving a set of issues on the organization and content of the training. In this connection it is necessary to identify and study the function of stimulation in the system of postgraduate education taking into account individual skills and professional opportunities; teacher's professional background; the needs of mass pedagogical practice; implementation of competence approach in professional activities; an integrated approach to the organization and implementation of on-the-job teacher's training.

Key words: professional competence, competence approach, primary school teacher, the system of postgraduate education.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ – ОРГАНІЧНА КОНСТАНТА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ ІНЖЕНЕРА ЗАЛІЗНИЧНОГО ТРАНСПОРТУ

На основі теоретичного аналізу результатів психолого-педагогічних досліджень розкрито роль педагогічного впливу на формування в інженерів залізничного транспорту управлінської культури в процесі фахової підготовки. Доведено, що головною умовою набуття професіоналізму в інженерній діяльності є наявність в інженера залізничного транспорту управлінської культури.

Ключові слова: культура, управлінська культура, педагогічний вплив, інженер залізничного транспорту, формування.

Процвітання суспільства визначається в індустріальну еру перетворювальною енергією природи інженерної діяльності, яка змінює дійсність, “творенням того, чого ще не було”.

Тому модернізація залізничної галузі націлює вищі навчальні заклади на оновлення системи професійної підготовки інженерних кадрів, на реалізацію найважливішого її принципу – неперервний загальний і професійний розвиток загальної й управлінської культури особистості інженера, необхідної складової його професіоналізму.

На думку академіка І. Зязюна, всі інші принципи мають бути йому підпорядковані, забезпечуючи внутрішні й зовнішні умови його реалізації.

Особистісно-розвивальне професійне вдосконалення особистості інженера як теоретико-методологічного базису забезпечується цілеспрямованим педагогічним впливом і гуманістичним цілепокладанням [2, с. 52].

Сучасні дослідники доводять: це ще й той життєво необхідний інгредієнт для гідності та самодостатності людини, без якого неможливо створити сучасну стабільну українську державу [3, с. 259].

Сьогодні в Україні предметом багатьох досліджень є менеджмент загалом, його особливості, управлінська діяльність менеджерів промислових підприємств, військових організацій, фірм, державного управління.

Розкриттю сутності управлінської діяльності присвячено праці багатьох науковців: Є. Климова, Є. Кузьміна, Н. Кузьміної, Б. Ломова, А. Маркової та ін. Основні напрями розвитку управлінської думки країн далекого зарубіжжя висвітлено в працях Б. Басса, Е. Верландера, Р. Кеттелла, М. Макколла, А. Маслоу, Г. Мінцберга, П. Мокклера, А. Файоля, Е. Франіка, Д. Холла, Дж. Юкла. Особистісно-діяльнісний підхід у дослідженні управлінської діяльності презентують напрацювання В. Братуся, О. Леонтєва, В. Мерліна С. Рубінштейна та їхніх послідовників. Суб'єктно-акмеологічний підхід до аналізу управлінської діяльності розкрито в працях К. Абульханової-Славської, Б. Братуся, А. Деркача, О. Тихомирова та ін.

На думку дослідників (К. Абульханової-Славської, В. Андрєєва, Б. Братуся, А. Деркача, Є. Климова, Є. Кузьміна, Н. Кузьміної, Л. Орбан-Лембрик, О. Тихомирова та ін.), успіх управлінської діяльності визначається наявністю таких якостей: широкий кругозір, відчуття ситуації, творче ставлення до роботи, готовність до змін, професійна мобільність, прагнення до співробітництва, самомотивування та мотивування персоналу на досягнення продуктивних результатів, здатність передбачати результати професійної діяльності (антиципація), здатність і вміння ризикувати, позитивне ставлення не лише до роботи та співробітників, але й до себе, логічність мислення, вміння діяти самостійно, здатність брати на себе відповідальність тощо.

Наявність такого набору якостей визначає його ідеальну модель. Практика свідчить, що цей ідеал є недосяжним, проте його варто формувати для виявлення можливостей досягнення. І цьому може допомогти знання та практичне врахування акмесинергетичних підстав розвитку управління й культури управління будь-якої особистості.

Дослідженню проблем, що виникають в управлінні освітніми установами, присвячені праці М. Дарманського, Л. Калініної, Ю. Конаржевського, В. Лазарева, М. Поташика, Т. Шамової та ін.

Втім, аналіз літератури з питань керівництва, зокрема освітою, вивчення досвіду управлінської діяльності свідчать, що нині недостатньо приділено уваги ефективності професійної підготовки управлінців, вимогам, які висуває до них інтенсивно мінливе суспільство.

Серед сучасних українських досліджень цих питань особливо виділяються праці О. Видая, Н. Коломінського, А. Маковського, Т. Скрипаченко та ін. Дослідженню шляхів удосконалення кадрової й управлінської діяльності присвячено праці Л. Карамушки, М. Корнієнко, О. Сафіна, А. Філіппова. Професійні якості управлінця як важлива складова загальної структури людських якостей висвітлено в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних психологів (С. Джибб, М. Левітов, Л. Уманський та ін.).

У межах загальної особистісно-діяльнісної парадигми взаємної детермінованості ефективності управління вивчали Н. Коломінський, О. Кошинець, Л. Орбан-Лембрик та ін.

Проблеми професійної й соціальної компетентності та особистих якостей інженерних кадрів інтенсивно досліджують Є. Александров, М. Згуровський, О. Ігнатюк, В. Клепиков, О. Коваленко, В. Кремень, Б. Ломов, С. Пазинич, О. Пономарьов, О. Романовський, Л. Товажнянський, Т. Шаргун та ін. У їхніх працях розглянуто український і зарубіжний досвід створення ефективних систем професійної підготовки інженерних кадрів, розвиток педагогіки управління.

На вивчення проблем управління освітою спрямовані також зусилля багатьох науковців: Є. Березняка, Т. Борової, В. Бондаря, Л. Ващенко, О. Галуса, М. Гриньової, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, С. Калашнікової, Л. Калініної, Н. Клокар, Н. Коломінського, Ю. Конаржевського, В. Кременя, Н. Кузьміної, В. Лугового, Т. Лукіної, О. Мармази,

В. Маслова, С. Ніколаєнка, В. Олійника, В. Пікельної, З. Рябової, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, В. Сухомлинського, Г. Федорова, Л. Хоружої, Є. Хрикова та ін. Водночас їхні праці присвячені загальній системі управління освітою.

Мета статті – розкрити значення педагогічного впливу на формування управлінської культури інженерів залізничного транспорту в системі їх професійної підготовки.

Актуальним є дослідження порушених проблем, а також аналіз і систематизація основних напрямів подальшого педагогічного впливу на формування в майбутніх інженерів такого внутрішнього духу й практичного завдання інженерного творення, яке полягає в культурі “продовження” природи за законами самої природи, гармонізації “металу” з природою, людиною і її душею, створюючи таке нове інженерне діяння, яке не руйнує Природи, не створює катастрофи і не спотворює душу людини [1, с. 29].

Здавна культура (від лат. *cultura*) – обробка, виховання, освіта, розвиток, шанування) береже, транслює, передає від покоління до покоління систему історично розвиткових програм людської життєдіяльності, поведінки й спілкування, норм, ідеалів, гіпотез, ціннісних орієнтацій, що в сукупності та динаміці утворюють історично накопичений соціальний досвід. Отже, культура генерує також нові програми людської діяльності, поведінки й спілкування.

Спочатку культура поставала як процес розвитку людського розуму та розумних форм життя, котрі протистояли дикості і варварству первісного буття людства. Далі – історичний розвиток людської духовності, еволюція моральної, естетичної, релігійної, філософської, наукової, правової й політичної свідомості, що забезпечують прогрес людства.

Отже, в історичному розвитку поняття “культура” завжди була своя внутрішня логіка: від поступу думки від ототожнення культури з усім, що створювала людина, до аналізу активності людської діяльності й поведінки.

Але навіть у найдавнішому досвіді розвитку культури функціонували суб’єкти поведінки, спілкування й діяльності, дії та вчинки яких ставали зразком для інших у такому вигляді: майстер – це вчитель, який демонструє учню ті чи інші прийоми роботи, були об’єктом наслідування. У зв’язку із цим формувались також в історичному розвитку культури різні категорії визначення людини як суб’єкта діяльності, її спілкування та ставлення до інших людей, до цінностей життя, завдяки яким утворився універсальній культури, до якого належать категорії: людина, суспільство, свідомість, добро, зло, надія, віра, совість, обов’язок, справедливість тощо, які постають базисною структурою людської свідомості в кожен конкретну історичну епоху, яка за своєю природою є мінливим, а не застиглим утворенням.

Будь-які зміни в культурі виникають завдяки творчій активності людей. Тому людина як творіння культури водночас є і її творцем.

Зіставлення цивілізацій як різних типів суспільства свідчить, що культура й цивілізація неподільні, для кожної цивілізації характерні свої тип культури та система базисних цінностей.

На думку В. Стюпіна, сучасна техногенна цивілізація теж не є винятком: “Критичний аналіз базисних вартостей цієї культури має особливе

значення в наші дні у зв'язку з пошуком шляхів подолання глобальних криз, породжених прогресом техногенної цивілізації у ХХ ст. У виробленні нових смисложиттєвих орієнтирів і пошуку нових стратегій цивілізаційного розвитку важливу роль може зіграти *діалог культур*, використання сучасною культурою досягнень традиційних культур. Різноманіття культур та їх взаємодія є умовою їх сталого розвитку” [4, с. 24].

Нові стратегії сталого розвитку культури, розширення й наукового обґрунтування її змісту безпосередньо пов'язані з усіма напрямками багатьох наук, насамперед з *педагогікою*, про що свідчить історія розвитку багатьох з них.

Філософи доби Відродження, наприклад, визначили культуру як засіб формування ідеальної універсальної особистості – всебічно освіченої, вихованої, розвиненої в науках і мистецтвах, суспільно влаштованої (А. Фурман).

Втім, культура не зводиться до цінностей як готових результатів. У ній знаходить відображення ступінь розвитку самої людини, її свідомості та спроможностей. Культура невід'ємна від усієї життєдіяльності конкретної особи, яка є її носієм і творцем.

На думку А. Фурмана, вона є інструментом формування повсякденного співжиття груп, етносів і націй, активний стимулятор толерантності, компетентності, творчості, гармонізації конкретної поведінки, діяльності, вчинків, свободи вибору дій, виявляючи назовні її потенційні можливості як суб'єкта культуротворення, самопродукування індивідуального “Я” та колективного “Ми” [5, с. 34]. Він зазначає: “Сьогодні під впливом герменевтики, культурології, когнітивної інженерії, структурної антропології, соціології пізнання, соціології культури змінюється уявлення про онтологічний, когнітивний, гносеологічний статуси соціальної культури, яка постає органічною ланкою людського буття, формою [5, с. 34].

На наш погляд, є в такому підході велика доцільність і наукова логіка. Академік В. Андрущенко доводить її особливу значущість у професійній підготовці інженерних кадрів: “неувага (чи пряма зневага) до гуманітарної складової – літератури і мистецтва, історії і психології, соціальних наук і екології обернеться розгубленістю перед ідеалами, добром і злом, прекрасним і потворним, справедливим і не справедливим, до яких дехто з них повертається запізно. Перед нами постає талановита, здібна, конструктивна, творча і, одночасно, *одномірна особистість*, яка творить свій світ за законами “логіки металу”, а не “логіки людських відносин”.

Педагогіка, педагогічний вплив професійної освіти має “розірвати” цей світ, “втиснутись у душу” учня, студента, а потім – інженера-спеціаліста всім своїм гуманітарним еством, центром якого є Людина в її неповторності, красі і божественній сутності. Школа і технічний університет мають стати тими первинними осередками, де майбутнього інженера навчають не лише “гнути підкови”, але розуміти, для чого це потрібно, відчувати людиноспрямовану сутність культури з її “металевим остовом” і “цивілізаційним оскалом” [1, с. 33].

Педагогічний вплив на якість професійної підготовки – це специфічний процес олюднення, окультурення людської життєдіяльності, системи відносин між людьми, одухотворення інженерної праці в умовах складного ринкового соціуму.

Доведено, що майже 80% інженерів залізничної галузі працюють керівниками. Хто їх цього навчає? Вони роблять це самостійно. І допомагають їм у цьому не тільки знання. Звернемось до прикладу. На одній залізниці професору університету залізничного транспорту представили успішного молодого начальника цеху, який два роки тому закінчив залізничний університет і був його студентом. Вчився він задовільно. Але найбільше він був здивований тим, що інший студент, відмінник, на цьому ж залізничному підприємстві (і цілком справедливо) був його підопічним. Виявилось, що той, хто вчився посередньо та мав скромні технічні знання, був природженим організатором. Успішно керував людьми, ефективно й весело вмів надихнути людей на серйозні справи, вигідно використовуючи інтелектуально-інженерні можливості кожного працівника відповідно до його здібностей. Він, ніби граючись, легко розв'язував з людьми найскладніші інженерні завдання. Тоді як відмінник, який добре знав техніку, не міг навіть елементарно-професійно поговорити з людьми, не те що керувати ними.

Суспільству потрібно, щоб ці якості управлінські, управлінська культура розвивалися паралельно, втім, таке трапляється нечасто.

За результатами наших досліджень, більше ніж 70% робочого часу інженер-залізничник витрачає сьогодні на людські проблеми й тільки 20–30% – на суто інженерні.

Відомо й інше: 80% навчального навантаження в системі професійної підготовки інженера сьогодні відведено у вищих навчальних закладах на суто технічні науки, навчальні предмети.

Втім, вивчення особливостей професійної та управлінської діяльності майбутнього інженера, структури й рівня розвитку його управлінських здібностей, мотивів і цінностей настанов є однією з найважливіших складових у практиці професійної підготовки інженера, професійного навчання. Успішність такого впливу визначається тим, наскільки викладач знає психологічні й педагогічні закономірності формування особистості інженера, адже в процесі його професійної підготовки формуються не тільки знання, вміння та навички, а й здійснюється їх соціально-управлінський розвиток на основі наукових праць та результатів педагогічної науки завдяки дієвому педагогічному впливу викладачів на оптимізації вузівського педагогічного процесу.

Людське життя суперечливе, у ньому кожний індивід так чи інакше самовизначається й самоутверджується навіть у процесі існуючої конфліктологічної взаємодії протягом життя.

Формуючи політику та психологію сучасного світосприйняття, демократичне суспільство завжди створювало умови для проблемного пошуку й динаміки прогресивної життєтворчості. Саме так завжди розвивалося суспі-

льство, такі наші реалії й сьогодні, так і надалі рухатиметься суспільний процес. Інженер у ньому постає цінністю, творцем і руйнівником, що породжує ситуації проблемні, пошукові, конфліктні, а вчинки продуктивні й негативні.

Тому ХХІ ст. вимагає від особистості інженера залізничного транспорту глибоких фахових, інформаційних знань, інноваційного хисту, знання нових технологій, вияву таких чеснот, як духовність і патріотизм. У цій динаміці людського поступу до сталого розвитку суспільства особистість інженера часто заходить у конфлікт із власним “Я” та суспільним “Ми”, що потребує від інженера неординарного погляду, глибоких аналітичних роздумів, здатності відходити від стереотипів минулого, іти на ризик, утверджувати підвалини людяного, цивілізованого співжиття, приймати єдино правильні управлінські рішення. Все це може стати реальністю, якщо вузівський педагогічний процес формує творчу особистість, здатну усвідомити, що життєвих успіхів можна досягти не тільки завдяки старанності.

В умовах ринкової економіки сьогодні в повсякденній інженерній професійній діяльності можуть з’являтися такі конфлікти (і вони мають право на існування), які вимагають неабияких знань і управлінської культури в пошуку доцільних механізмів їх подолання.

Професіоналізм і особистісно-соціальний статус у професійній діяльності інженера залізничного транспорту, його імідж у процесі розв’язання виробничих конфліктів прямо залежать від знання природи всезагального, спільного й індивідуального педагогічного впливу в його органічному зв’язку з метою співробітництва та бажання професійного перетворення дійсності, облаштування її в інтересах людини, суспільства й держави, що одночасно означає й самостійне знаходження способів педагогічного освоєння, збереження, розвитку власного професіоналізму інженера.

Але педагогічна допомога може стати дієвою й успішною у формуванні управлінської культури та професіоналізму інженера залізничного транспорту тільки тоді, коли в його особистій установці відчувається безумовне позитивне ставлення до неповторних, вільних, відповідальних особистостей, які в спілкуванні з ним не є об’єктом вивчення. У цьому виявляється доцільність і значення педагогіки управлінської культури інженера, яка забезпечує йому такий перехід на гнучкі технології професійної взаємодії, стимулює узгодженість, рівновагу і, як правило, є внутрішньо прийнятими в процесі реалізації управлінського рішення.

Висновки. Отже, особливістю педагогічного впливу на розвиток управлінської культури інженера є така позитивна педагогічна мудрість, яка діє ненав’язливо, зі знаком плюс навіть тоді, коли результати інженерної діяльності не збігаються з тими, які було раніше заплановано. Завдяки грамотному педагогічному впливу на гуманістичну орієнтацію суб’єктів діяльності цей результат через деякий час може стати позитивно неочікуваним унаслідок сумісного дружнього переживання й використання творчих можливостей учасників професійної інженерної діяльності.

Виходячи із цього, педагогічний вплив на формування управлінської культури майбутнього інженера як педагогічне явище зумовлює не тільки

її успішне функціонування, а й випереджальний розвиток професіоналізму, формуючи установку інженера залізничного транспорту на самоактуалізацію та успіх.

Таким чином, науково обґрунтований педагогічний вплив викладачів вищих навчальних закладів на формування управлінської культури майбутніх інженерів залізничного транспорту означає:

- створення умов для розвитку свободи творчого самовиявлення управлінської культури і прав особистості з метою активного її саморозвитку й усвідомлення її майбутнім інженером як системи життєвих цінностей;

- у формуванні управлінської культури не слід протиставляти її засвоєнню знань і формуванню професійних умінь. Їх єдність зумовлена, наприклад, реформуванням нераціональної інформаційної системи освіти, прокладанням шляху між знаннями й власною психологічною організацією професійної життєдіяльності [2, с. 52];

- розроблення й використання таких критеріїв професійного особистісного розвитку майбутнього інженера-професіонала на основі виявлення яких удосконалюються і знання, і вміння, і найважливіші властивості управлінської культури, а також професіоналізм, зафіксовані в моделях спеціаліста і кваліфікаційних характеристиках, визначених Державним освітнім стандартом професійної освіти;

- створення нових, гнучко заданих освітніх програм, в яких визначилися б основні напрями особистісного (професійного) розвитку, а не конкретні знання, вміння, навички. Реалізація цих програм вимагає від викладача передачі професійного управлінського досвіду за допомогою імітаційно-діяльнісної ділової гри, різноманітних психологічних тренінгів, “мозкових штурмів”, де викладач отримує можливість спостерігати за динамікою професійного становлення й розвитку основних якостей майбутніх спеціалістів;

- спеціальне конструювання навчального тексту, дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій, типів навчального діалогу, форм контролю за розвитком особистості в ході оволодіння знаннями й усталеними способами навчальної роботи;

- реалізація системно-стильового підходу в особистісно орієнтованій системі професійної освіти. Засвоєння нових знань і умінь повинно включати варіативність та вільний вибір параметрів навчальної й змодельованої професійної діяльності, які педагогічно впливають на розвиток певних управлінсько-особистісних якостей;

- забезпечення повноти й неперервності в розвитку загальної та управлінської культури особистості інженера, починаючи з моменту зарахування до навчального закладу й закінчуючи працевлаштуванням.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. Педагогічна поезія внутрішнього духу інженера: проблема відкриття, виховання і реалізації / В. Андрущенко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – Вип. 5 (9). – С. 29–40.

2. Зязюн І. А. Філософія професійного розвитку людини / І. А. Зязюн // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О. Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Харків : НТУ “ХПІ”, 2004. – Вип. 5(9). – С. 51–63.

3. Коротяєв Б. І. Педагогічна філософія : колективна монографія / Б.І. Коротяєв, В.С. Курило, С.В. Савченко ; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во “ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 340 с.

4. Стьопін В. Культура / В’ячеслав Стьопін // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 24.

5. Фурман А. Соціальна культура / Анатолій Фурман, Олена Морщакова // Психологія і суспільство. – 2015. – № 1. – С. 26–36.

Стаття надійшла до редакції 02.02.2015.

Сущенко Р. В. Педагогическое воздействие – органическая константа формирования управленческой культуры инженера железнодорожного транспорта

На основании теоретического анализа результатов психолого-педагогических исследований раскрыто роль педагогического влияния на формирование у инженеров железнодорожного транспорта управленческой культуры в процессе профессиональной подготовки. Доказано, что главным условием приобретения профессионализма в инженерной деятельности является наличие у инженера железнодорожного транспорта управленческой культуры.

Ключевые слова: культура, управленческая культура, педагогическое влияние, инженер железнодорожного транспорта, формирование.

Sushchenko R. Pedagogical Influence – Organic Constant Formation of Administrative Culture of Railway Engineer’s

Based on the theoretical analysis of the results of psychological and educational research uncovered the role of pedagogical influence on the formation of Transportation administrative culture in the training.

Proved that pedagogical influence means creating conditions for freedom and individual rights in order to self-general and professional future in particular; awareness and acceptance of all subjects of educational process value system in preparation specialist.

In order to develop personal criteria of Railway Engineers Professional by identifying important measure compliance with professional knowledge, skills and personality traits requirements of time, professional activities, fixed models and specialist job description, make changes to traditionally defined state educational standards of professional education. The acquisition of new knowledge and skills should include variability and free choice of educational options and simulated professional activities that affect the development of certain personal qualities, creation of new, flexible set of educational programs, which have defined the main directions of professional development, and not only specific knowledge, skills.

Therefore, pedagogical influence in shaping the administrative culture of the future engineer as a pedagogical phenomenon causes not only its successful functioning, but rapid development of professionalism, creating a setting of Transportation to self-actualization and success.

Key words: culture, management culture, pedagogical impact of Transportation, formation.

ПЕДАГОГІЧНИЙ ВПЛИВ НА МОТИВАЦІЮ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ШЛЯХИ, ЗАСОБИ, РЕЗУЛЬТАТИ

Акцентовано на важливості педагогічного впливу на мотивацію майбутніх перекладачів до формування інформаційної компетентності. Конкретизовано комплекс зовнішніх і внутрішніх мотивів, які спонукають студентів до оволодіння складовими інформаційної компетентності. Запропоновано шляхи впливу на мотиваційну сферу майбутніх перекладачів через систему заходів навчальної й позанавчальної діяльності. Доведено ефективність визначеного змісту та методики викладання авторського спецкурсу “Інформаційні технології в перекладацьких проектах” щодо активізації дії зовнішніх та внутрішніх мотивів у процесі формування інформаційної компетентності студентів. Обґрунтовано показники сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів: мотивація до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, спрямованість на колективну взаємодію, прагнення до успіху завдяки володінню інформаційними технологіями. Визначено методику діагностування їх сформованості. Висвітлено результати педагогічного експерименту, який засвідчив ефективність запропонованих шляхів і заходів щодо формування мотиваційного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів.

Ключові слова: мотивація, компонент, рівні, методика, перекладач.

Освітній процес у вищих навчальних закладах спрямований, передусім, на формування професійно значущих компетентностей майбутніх фахівців, що передбачає досягнення ними певного набору знань, умінь і навичок, які визначають рівень їхньої кваліфікації. При цьому варто зазначити, що знання можуть стати надбанням людини лише в результаті усвідомлення нею їх необхідності, прагнення до їх здобуття й власної свідомої діяльності при цьому.

Тому актуальним у цьому контексті є забезпечення системного впливу на мотиваційну сферу студентів у процесі їхньої професійної підготовки, у тому числі з метою підвищення ефективності формування інформаційної компетентності.

Мета статті – розглянути шляхи, засоби й результати педагогічного впливу на мотивацію майбутніх перекладачів до формування інформаційної компетентності.

Структуру мотивів, які створюють найбільший позитивний вплив на навчальну діяльність, досліджували Є. Ільїн [3], А. Маркова, Т. Матіс, А. Орлов [5]. Ієрархію зовнішніх і внутрішніх мотивів як систему, яка визначає пізнавальну діяльність студентів, розглядали Н. Волкова [2], С. Кожушко [4], П. Якобсон [7]. Проте комплекс мотивів, які спонукають студентів до формування інформаційної компетентності, шляхи педагогічного впливу на них та особливості діагностування сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності майбутніх перекладачів не були предметом окремого дослідження.

Процес формування професійно значущих компетентностей майбутніх перекладачів, безумовно, має базуватися на засадах компетентнісного підходу, результатом якого, крім набуття ними стійких знань, умінь і навичок, мають також стати позитивні зміни свідомості, мотивів і прагнень. Оскільки освітній процес нерозривно пов'язаний із впливом на мотиваційну сферу особистості, важливо правильно визначити не тільки складові цієї сфери, а й шляхи та засоби педагогічного впливу на них.

Вважаємо, що ефективність професійної підготовки значною мірою залежить як від визначення зовнішніх і внутрішніх мотивів, важливих для фахівців певної галузі, так і від дієвості засобів впливу на них. Тому у своєму дослідженні ми визначили групи зовнішніх і внутрішніх мотивів, які спонукають майбутніх перекладачів до формування інформаційної компетентності, та комплекс заходів щодо педагогічного впливу на їхню мотивацію до цього.

До групи зовнішніх мотивів зараховано: схвалення чи критику з боку керівника за результатами роботи, які залежать від застосування інформаційних технологій у професійній діяльності; сприяння в кар'єрному зростанні, зумовлене вищою кваліфікацією завдяки наявності спеціальних знань і умінь у галузі інформаційних технологій; оцінювання цінності фахівця з позиції перспективності використання ним інноваційних технологій у перекладі; забезпечення кращих можливостей працевлаштування; залежність матеріальної винагороди за виконувану роботу від рівня володіння інформаційними технологіями.

Група внутрішніх мотивів має такі складові: прагнення до задоволення власних амбіцій через здатність виконувати перекладацьку роботу на якісно новому рівні за допомогою інформаційних технологій; потреба у визнанні власної значущості як фахівця з набором сучасних знань і умінь; зацікавленість у підвищенні результатів своєї діяльності завдяки її оптимізації шляхом застосування інформаційних технологій; бажання самореалізуватися як конкурентоспроможний перекладач; спрямованість на досягнення успіху в перекладацькій діяльності завдяки володінню інформаційними технологіями.

Аналізуючи також структуру внутрішніх мотивів до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, не можна не звернути уваги на такий мотив, як прагнення бути працевлаштованим за фахом і отримувати належну оплату праці. У цьому аспекті важливо знати вимоги роботодавців до рівня компетентності претендентів на посади в перекладацьких структурах. Показовим щодо таких вимог є перелік пунктів анкети, які визначають рівень сформованості саме інформаційної компетентності перекладачів. Зокрема, у розділі "Спеціальні навички" анкети претендента на вакантні місця перекладачів одного з міжнародних перекладацьких бюро, яке має розгалужену сітку філіалів в Україні, є питання: *З якими програмами Ви працюєте? З якими програмами для перекладачів Ви працюєте (зазначте їх версії)? Чи володієте Ви програмним забезпеченням SDL Trados?* Крім того, для претендентів на посади редактора й менеджера проекту знання системи автоматизованого перекладу SDL Trados є обов'язковим.

У цьому аспекті ознайомлення майбутніх перекладачів з вимогами роботодавців та умовами професійної діяльності визначатиме успішність навчального процесу щодо формування інформаційної компетентності через активізацію внутрішньої мотивації, яка виявляється в прагненні до підвищення своєї інформаційної компетентності, власного професійного іміджу, ефективності виконання перекладацьких завдань.

Тому однією з педагогічних умов, які сприяють формуванню інформаційної компетентності майбутніх перекладачів, вважаємо забезпечення мотивації до її формування шляхом поєднання організаційно-методичних аспектів навчального процесу, з'ясування вимог роботодавців на ринку перекладацьких послуг, орієнтування на них та врахування потреб особистості до самоствердження й самореалізації.

Для реалізації цієї умови, на нашу думку, варто зосередити увагу на здійсненні впливу на зовнішні мотиви такими шляхами: урахування вимог роботодавців до компетентності випускників при плануванні й проведенні навчальних занять; організація навчального процесу з урахуванням потреб та інтересів студентів; використання інноваційних форм навчання, які підвищують ефективність набуття умінь з використання інформаційних технологій у перекладі; здійснення практичної підготовки на базі провідних установ у галузі перекладу, у діяльності яких широко застосовують спеціалізовані програмні продукти; створення тісних зв'язків з виробничими структурами для інформаційного взаємообміну, професійної взаємодії та сприяння працевлаштуванню випускників за фахом.

Вплив на внутрішні мотиви доцільно здійснювати таким чином: пробудження бажання стати висококваліфікованим, конкурентоспроможним фахівцем з перекладу; стимулювання розвитку пізнавальних інтересів та набуття нових знань у галузі перекладу, пов'язаних із застосуванням інформаційних технологій; спрямування студентів на досягнення особистого успіху шляхом позиціонування себе як фахівця із сучасним "набором" професійних якостей, важливих в умовах інформаційного суспільства; спонування до співвіднесення оцінки власного матеріального благополуччя з рівнем сформованості інформаційної компетентності.

Здійснення педагогічного впливу на мотиваційну сферу майбутніх перекладачів у ході формувального експерименту відбувалося з використанням таких заходів:

- ознайомлення студентів при викладанні спецкурсу "Інформаційні технології в перекладацьких проектах" зі специфікою перекладацької діяльності в сучасних умовах, яка поєднує реалізацію перекладацьких проектів (з урахуванням аспектів застосування інформаційних технологій) і відповідну зміну підходів до взаємодії в процесі професійної діяльності (переорієнтація з індивідуальної на колективну);

- відвідування днів відкритих дверей аграрних підприємств та корпорацій, які широко застосовують іноземні інвестиції, технології та обладнання й потребують перекладу значного обсягу матеріалів;

- участі у ярмарках вакансій, які організовують перекладацькі бюро;

– запрошення представників провідних перекладацьких структур, у діяльність яких впроваджено сучасні технології перекладу, що базуються на застосуванні інформаційних технологій.

Результатом проведення зазначених заходів у ході педагогічного експерименту (контрольна група – 47 осіб, експериментальна – 46 осіб) стала сформованість мотиваційного компонента інформаційної компетентності, рівні якої визначались за такими показниками: мотивація до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності, спрямованість на колективну взаємодію, прагнення до успіху завдяки володінню інформаційними технологіями.

Рівень мотивації майбутніх перекладачів до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності виявляли за методикою “**Мотивація професійної діяльності**” (методика К. Замфір у модифікації А. Реана) [1]. Ця методика в нашому дослідженні передбачала оцінювання значущості мотивів професійної діяльності перекладача з використанням інформаційних технологій та без них за п’ятибальною шкалою. До таких мотивів зараховано: грошовий заробіток, прагнення до просування в роботі, прагнення уникнути критики з боку керівника чи колег, прагнення уникнути можливого покарання чи неприємностей, потреба в досягненні соціального престижу й поваги з боку інших, задоволення від самого процесу та результату роботи, можливість найбільш повної самореалізації саме в цій діяльності.

Отримані результати дають можливість визначити в кількісному вимірі внутрішню мотивацію (ВМ), зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ) і зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ). Відношення суми значень внутрішньої й зовнішньої позитивної мотивації до значення зовнішньої негативної мотивації покладено в основу виявлення рівня мотивації до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності. Відповідно до отриманих співвідношень визначено рівні: низький (0,4 – 2,9 бала), середній (3,0 – 4,9 бала), достатній (5,0 – 6,9 бала), високий (7,0 – 10,0 бала).

Для з’ясування рівня спрямованості учасників експерименту на колективну взаємодію застосували методику “**Діагностика спрямованості особистості**” (методика В. Смекала і М. Кучера) [1]. Ця методика дає змогу здійснити визначення спрямованості особистості в трьох аспектах: особистісному (спрямованість на себе); діловому (спрямованість на виконання завдання); колективістському (спрямованість на взаємодію в команді) за відповідними шкалами. Її діагностичні можливості відповідають нашим цілям, оскільки особливістю діяльності перекладачів у сучасних умовах є виконання замовлень, які за обсягом та структурою переважно відповідають перекладацьким проектам. При цьому важливим, насамперед, крім високого рівня вмінь щодо застосування інформаційних технологій, є згуртована робота команди виконавців, вмотивованих до спільної узгодженої діяльності, незважаючи на різні риси характеру кожного. Тому нас цікавив, насамперед, колективістський аспект спрямованості, який ми діагностували окремо за відповідною шкалою. Враховуючи, що за кожною шкалою методики числове значення певного аспекта спрямованості може перебувати в межах від 0 до 60 балів, визначили рівні сформованості спрямованості майбутніх перекладачів на колективну

взаємодію. Низький рівень відповідав діапазону балів від 0 до 19, середній – від 20 до 29, достатній – від 30 до 39, високий – від 40 до 60.

Для визначення рівня прагнення майбутніх перекладачів до успіху в професійній діяльності з використанням інформаційних технологій слугувала “Методика діагностики особистості на мотивацію до успіху” (Т. Елерса) [6]. Вона передбачала відповіді на 41 запитання, пов’язане з аспектами професійної діяльності, важливими і для перекладача: визначення пріоритетів у черговості виконання завдань; вибір стратегії дій; ставлення до виконання складних завдань; здатність приймати рішення; реакція на обставини, які перешкоджають досягненню мети; впевненість у власних силах; побудова стилю відносин із колегами при виконанні спільних завдань; реакція на оцінку сторонніми власних дій і досягнень; спрямування на досягнення кінцевого результату в діяльності; відповідальність за результати роботи; уміння відстоювати свою позицію; ведення дискусії з колегами й керівництвом заради досягнення поставленої мети.

Формулювання запитань передбачало можливість як позитивної, так і негативної відповіді. Але при цьому оцінювання відповідей на весь масив запитань проводили відповідно до поділу їх згідно з ключем на три групи: у першій групі по 1 балу нараховували за позитивні відповіді, у другій – за негативні, а за відповіді на запитання третьої групи бали взагалі не нараховували. За загальною сумою балів визначали рівні прагнення майбутніх перекладачів до успіху у професійній діяльності з використанням інформаційних технологій таким чином: низький (1–10 балів), середній (11–16 балів), достатній (17–20 балів), високий (21–30 балів).

Порівняльний аналіз цих зрізів, проведених щодо визначених показників сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності на початку та після завершення експерименту, дав змогу констатувати наявність змін в експериментальній групі, які були суттєвими, і в контрольній, які виявилися незначними (табл. 1).

Таблиця 1

Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності (за показниками), %

Рівні	Контрольна група		Експериментальна група	
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
1	2	3	4	5
<i>Мотивація до застосування інформаційних технологій у професійній діяльності</i>				
Низький	83,0	70,2	82,6	10,9
Середній	12,8	23,4	15,2	21,7
Достатній	4,3	4,3	2,2	52,2
Високий	0,0	2,1	0,0	15,2
<i>Спрямованість на колективну взаємодію</i>				
Низький	85,1	78,7	87,0	21,7
Середній	14,9	21,3	13,0	26,1
Достатній	0,0	0,0	0,0	41,3
Високий	0,0	0,0	0,0	10,9

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5
<i>Прагнення до успіху завдяки володінню інформаційними технологіями</i>				
Низький	78,7	72,3	82,6	13,0
Середній	21,3	25,5	17,4	28,3
Достатній	0,0	2,1	0,0	45,7
Високий	0,0	0,0	0,0	13,0

Оскільки наведені вище методики, застосовані для визначення рівня сформованості зазначених показників мотиваційного компонента інформаційної компетентності, мали різні шкали для їх кількісної оцінки, зіставити ці показники без відповідної математичної обробки було неможливо. Тому для визначення узагальненого рівня мотиваційного компонента інформаційної компетентності спочатку здійснили нормування суми балів, набраної кожним студентом за окремими показниками, на шкалу від 0 до 1. Для проведення нормування застосовано функцію лінійного перетворення:

$$y(x) = \frac{x - x_{\min}}{x_{\max} - x_{\min}},$$

де x – сума набраних балів за відповіді;

x_{\min} – мінімальне значення шкали;

x_{\max} – максимальне значення шкали,

На її основі отримані за трьома різними методиками бальні оцінки були приведені до одного масштабу. Обчислені за цією функцією значення кожного показника дали змогу їх порівняти на основі принципу єдності вимірювань і визначити узагальнений рівень сформованості мотиваційного компонента за шкалою, де низький рівень становить від 0 до 0,29 балів, середній – від 0,30 до 0,49 балів, достатній – від 0,50 до 0,69 балів, високий – від 0,70 до 1,0 балів.

Узагальнені результати педагогічного експерименту щодо формування мотиваційного компонента інформаційної компетентності наведено на рисунку.



Рис. Динаміка рівнів сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності (узагальнення)

Дані констатувального етапу експерименту засвідчили переважання низького рівня сформованості в студентів як контрольної, так і експериментальної груп мотиваційного компонента інформаційної компетентності, що становили у контрольній групі 83,0% і в експериментальній – 84,8%. Середній рівень у контрольній групі – 17,0%, а в експериментальній – 15,2%. Достатній і високий рівень не було діагностовано в жодного зі студентів.

Після проведення формувального етапу експерименту було повторно здійснено діагностування рівнів сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності. Його результати засвідчили очікувані зміни в експериментальній групі, підтвердивши дієвість проведених заходів щодо педагогічного впливу на складові структури мотиваційної сфери студентів. При цьому в контрольній групі не відбулося суттєвих змін щодо підвищення рівня мотивації, але певні зрушення все ж були зафіксовані. Зокрема, кількість студентів з низьким рівнем знизилася із 83,0% до 74,5%. За рахунок цього збільшилася кількість студентів із середнім рівнем із 17,0% до 23,4%, а з достатнім – з 0% до 2,1%. Зміни, які відбулися в експериментальній групі, були такими: кількість студентів з низьким рівнем сформованості мотиваційного компонента інформаційної компетентності зменшилася на 69,6% (з 84,8% до 15,2%), з середнім – збільшилася на 13,0% (з 15,2% до 28,3%), з достатнім – зросла на 43,5% (з 0% до 43,5%), з високим – досягла 13,0% (з 0% до 13,0%).

Висновки. Отже, проведене дослідження, за результатами діагностування, засвідчило доцільність і ефективність здійснення педагогічного впливу на мотивацію до формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів завдяки ознайомленню студентів зі специфікою перекладацької діяльності в сучасних умовах з використанням інформаційних технологій; активізації їхніх зустрічей з представниками виробничих структур і бюро перекладів, де технології перекладу базуються на застосуванні інформаційних технологій; спрямуванню їхньої навчальної діяльності на усвідомлення залежності досягнення особистого успіху від сформованості професійних якостей, пов'язаних з володінням інформаційними технологіями.

Перспективи подальшого дослідження можуть бути пов'язані з пошуком нових шляхів педагогічного впливу на мотивацію майбутніх перекладачів до формування в них інформаційної компетентності.

Список використаної літератури

1. Бордовская Н. В. Педагогика : учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 304 с.
2. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – Київ : Академія, 2006. – 256 с.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 324 с.
4. Кожушко С. П. Щодо формування пізнавальної мотивації майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки / С. П. Кожушко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 27 (80). – С. 200–206.

5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения: книга для учителя / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – Москва : Просвещение, 1990. – 192 с.
6. Практическая психодиагностика: методики и тесты / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара : БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.
7. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации: изб психол. тр. / П. М. Якобсон ; под ред. Е. М. Борисовой. – Москва ; Воронеж : Изд-во Ин-та практ. психологии : МОДЭК, 1998. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Тарасенко Р. А. Педагогическое воздействие на мотивацию будущих переводчиков к формированию информационной компетентности: пути, средства, результаты

Акцентировано на важности педагогического воздействия на мотивацию будущих переводчиков к формированию информационной компетентности. Конкретизирован комплекс внешних и внутренних мотивов, побуждающих студентов к овладению составляющими информационной компетентности. Разработаны пути воздействия на мотивационную сферу будущих переводчиков через систему мероприятий учебной и внеучебной деятельности. Доказана эффективность предложенного содержания и методики преподавания авторского спецкурса “Информационные технологии в переводческих проектах” относительно активизации действия внешних и внутренних мотивов в процессе формирования информационной компетентности студентов. Обоснованы показатели мотивационного компонента информационной компетентности будущих переводчиков: мотивация к применению информационных технологий в профессиональной деятельности, направленность на коллективное взаимодействие, стремление к успеху благодаря владению информационными технологиями. Определены методики диагностирования их сформированности. Представлены результаты педагогического эксперимента, который показал эффективность разработанных путей и мероприятий по формированию мотивационного компонента информационной компетентности будущих переводчиков.

Ключевые слова: мотивация, компонент, уровни, методика, переводчик.

Tarasenko R. Pedagogical Impact on the Motivation of the Future Translators in the Formation of Information Competence: Ways, Means, Results

The attention is paid on the importance of pedagogical influence on the motivation of the future translators in the formation of information competence. One of the pedagogical conditions that contribute to the formation of information competence of the future translators is ensuring motivation of its formation by combining organizational and methodological aspects of the educational process, clarifying requirements of employers in the market of translation services and taking into account the needs of individual self-assertion and self-realization. The complex of external and internal motives is concretized for students to master the components of information competence. The ways are developed in order to affect the motivational sphere of future translators through the educational and extracurricular activities. It is stated that familiarizing future translators with the requirements of employers and professional conditions will determine the success of the educational process on the formation of information competence through activation of internal motivation, which manifests itself in an effort to improve their competence (information), own professional image, performance of translation problems. The efficiency of the content and methods of teaching the author’s special course “Information technologies in translation projects” for activation of external and internal motives in the process of formation of information competence of students is proved. The indicators of motivational component of information competence of the future translators are determined: the motivation to use information technologies in professional activities, focus on collective interaction, and the pursuit of success

through the knowledge of information technologies. The methods of diagnosing their formation are defined. The results of pedagogical experiment are presented, which showed the effectiveness of the developed ways and measures to form the motivational component of information competence of the future translators. The feasibility and effectiveness of the implementation of pedagogical impact on motivation for the formation of information competence of future translators by following ways are demonstrated: familiarizing students with the specifics of translation activities in modern conditions with the use of information technologies; intensifying their meetings with the representatives of industrial structures and translation offices, where translation technology is based on the use of information technologies; focus their training activities on awareness that achieving personal success depends on the formation of professional qualities associated with owning information technology.

Key words: *motivation, component, levels, methods, translator.*

УДК 378.637:004.032.6

О. Л. ТЕРЬОХІНА

ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-МАШИНОБУДІВНИКІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ

У статті досліджено особливості формування технічного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: компетентність, компетенція, технічне мислення, інженери-машинобудівники.

Дослідження з розвитку інженерії як галузі людської культури (В. Морозов, В. Нікітаєв, В. Ніколаєнко, З. Сазонова, Н. Чечоткіна), методології інженерної діяльності (Г. Альтшулер, С. Василейський, Т. Кудрявцев, М. Шубас), психології творчого мислення (Е. де Боно, В. Моляко, К. Платонов) дало змогу формалізувати феномен інженерного мислення, визначивши зміст відповідного поняття. Проте на сьогодні фаховій підготовці бакалаврів машинобудування притаманна низка суперечностей, зокрема, між:

– орієнтацією навчальних планів ВТНЗ на репродуктивне набуття готових знань для реалізації наперед визначених виконавчих функцій та необхідністю створення умов для оволодіння майбутнім суб'єктом інженерної діяльності методологією технічної творчості, що дасть йому змогу усвідомлено управляти процесом генерування нових ідей;

– значним потенціалом самостійної та квазіпрофесійної навчальної діяльності бакалаврів машинобудування у формуванні здатності до інженерного мислення та недостатньою методичною розробленістю педагогічного супроводу цієї діяльності у відповідному аспекті;

– традиційною однотипністю змісту навчальних технічних завдань, що не передбачає творчого підходу до їхнього вирішення, і необхідністю забезпечення високого ступеня варіативності змісту та складності навчальних завдань із можливістю пошуку й реалізації бакалаврами власних творчих рішень.

Наявність цих суперечностей засвідчує важливість вирішення проблеми формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників.

Аналіз сучасних досліджень Н. Бахарєва, В. Бобрикова, І. Белоновської, Р. Петруневої, Є. Печерської, Ю. Похолкова, В. Приходько, Н. Селєзньової, Ю. Татура, І. Федорова, А. Чучалина свідчить про зростання інтересу до проблеми якості інженерної освіти. Різним аспектам формування інженерного мислення майбутніх інженерів присвячені праці С. Алілуйко (концептуальні засади формування системного мислення в процесі навчання основ теорії технічних систем), М. Дубиніна (проблеми розвитку інженерного мислення студентів ВТНЗ), Д. Мустафіної, Д. Печерськова (особливості формування інженерного мислення у ВТНЗ), К. Кирилащук (педагогічні умови формування інженерного мислення студентів ВТНЗ у

процесі навчання вищої математики), В. Нікітаєва (логіко-методологічний аналіз інженерного мислення та інженерного знання), Д. Чернишова (педагогічні умови формування інженерного мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики).

Привертає увагу низка наукових праць, у яких предмет дослідження безпосередньо пов'язаний із формуванням інженерно-технічної творчості, зокрема, праці О. Горбач (формування системності знань у майбутніх інженерів на основі застосування теорії розв'язання винахідницьких завдань), О. Попової (розвиток творчого потенціалу майбутнього інженера в процесі професійної підготовки у вищому технічному навчальному закладі) тощо.

Не применшуючи значущості наукового внеску названих вище авторів, зазначимо, що в існуючих дослідженнях не знайшли належного висвітлення питання формування інженерного мислення бакалаврів машинобудування на засадах компетентнісного підходу.

Метою статті є визначення особливостей формування технічного мислення майбутніх інженерів машинобудівної галузі на засадах компетентнісного підходу.

Для вирішення проблеми формування інженерного мислення інженерів-машинобудівників, враховуючи вимоги, пропоновані роботодавцями, ґрунтуючись на компетентністному підході до професійної підготовки фахівців, аналізуючи передові дослідження в галузі інженерної освіти й враховуючи власний професійний досвід, ми виділили комплекс компетенцій, необхідних для сучасного інженера (у загальному вигляді):

Бакалаври машинобудування за напрямом підготовки 6.050502 “Інженерна механіка” повинні володіти загальнокультурними і професійними компетенціями.

Володіння *загальнокультурними компетенціями* передбачає: володіння культурою мислення, наявність здібності до узагальнення, аналізу, сприйняття інформації, постановки мети та вибору шляхів її досягнення; вміння логічно правильно, аргументовано й зрозуміло будувати усну та письмову мову; готовність до співпраці з колегами й до роботи в колективі; усвідомлення соціальної значущості своєї майбутньої професії, володіння високою мотивацією до виконання професійної діяльності; вміння використовувати основні закони природничих дисциплін у професійній діяльності, застосовувати методи математичного та комп'ютерного моделювання в теоретичних і розрахунково-експериментальних дослідженнях; володіння основними методами, способами й засобами отримання, зберігання, переробки інформації, мати навички роботи з комп'ютером як засобом управління інформацією; володіння однією з іноземних мов на рівні читання та розуміння науково-технічної літератури, здатність спілкуватися в усній і письмовій формах іноземною мовою.

Бакалаври і магістри техніки і технологій за напрямом підготовки “Інженерна механіка” повинні володіти такими групами професійних компетенцій:

– *розрахунково-експериментальними*: бути здатним виявляти сутність науково-технічних проблем, що виникають у ході професійної діяль-

ності, та залучати для їх вирішення відповідний фізико-математичний апарат, методи математичного й комп'ютерного моделювання; застосовувати програмні засоби комп'ютерної графіки та візуалізації результатів науково-дослідної діяльності, оформлювати звіти й презентації, готувати реферати, доповіді та статті за допомогою сучасних офісних інформаційних технологій, текстових і графічних редакторів, засобів друку; критично аналізувати сучасні проблеми машинобудування з урахуванням потреб промисловості, сучасних досягнень науки й світових тенденцій розвитку техніки та технологій, ставити завдання й розробляти програму дослідження, обирати адекватні способи та методи вирішення теоретичних, прикладних і експериментальних завдань, аналізувати, інтерпретувати, представляти й застосовувати одержані результати; оволодівати новими сучасними методами та засобами проведення експериментальних досліджень з динаміки й міцності, стійкості, надійності, тертя та зношування машин і приладів; обробляти, аналізувати та узагальнювати результати експериментів;

– *проектно-конструкторськими*: проектувати деталі та вузли з використанням програмних систем комп'ютерного проектування на основі ефективного поєднання передових технологій і виконання багатоваріантних розрахунків; брати участь у проектуванні машин та конструкцій з метою забезпечення їх міцності, стійкості, довговічності й безпеки, забезпечення надійності та зносостійкості вузлів і деталей машин; брати участь у роботах з техніко-економічного обґрунтування проектованих машин і конструкцій, складання окремих видів технічної документації на проекти, їх елементи й складові одиниці;

– *виробничо-технологічними*: виконувати розрахунково-експериментальні роботи з багатоваріантного аналізу характеристик конкретних механічних об'єктів з метою оптимізації технологічних процесів; вирішувати складні науково-технічні завдання створення техніки нового покоління: машин, конструкцій, композитних структур, споруд, установок, агрегатів, обладнання, приладів і апаратури;

– *науково-інноваційними*: застосовувати інноваційні підходи з метою розвитку, упровадження й комерціалізації нових наукоємних технологій; розробляти плани та програми організації інноваційної діяльності науково-виробничого колективу, розробляти техніко-економічне обґрунтування інноваційних розділів науково-технічних проектів;

– *організаційно-управлінськими*: брати участь у роботах з пошуку оптимальних рішень при створенні окремих видів продукції з урахуванням вимог динаміки й міцності, довговічності, безпеки життєдіяльності, якості, вартості, термінів виконання та конкурентоспроможності; розробляти плани на окремі види робіт і контролювати їх виконання; володіти прийомами й методами роботи з персоналом, методами оцінювання якості та результативності праці, оцінювати витрати й результати діяльності науково-виробничого колективу;

– *науково-педагогічними*: брати безпосередню участь у навчальній і навчально-методичній роботі кафедр та інших навчальних підрозділів за

профілем спрямування, брати участь у розробці програм навчальних дисциплін і курсів; проводити навчальні заняття, лабораторні роботи, обчислювальні практикуми, брати участь в організації науково-дослідної роботи студентів молодших курсів.

На сьогодні надзвичайно актуальним для інноваційної інженерної освіти є розвиток системи регулярної участі студентів і співробітників університету у виконанні реальних проектів (“навчання шляхом вирішення завдань, виконання реальних науково-дослідних та науково-конструкторських робіт у межах діяльності віртуальних проектно-орієнтованих команд) за замовленнями підприємств вітчизняної й світової промисловості. Для успішного розвитку цієї діяльності необхідно випереджальне набуття та впровадження сучасних ключових компетенцій і технологій (насамперед, технологій комп’ютерного проектування і наукоємних технологій комп’ютерного інжинірингу). Основне вміння інженера в межах конкурентоспроможної команди співпрацівників полягає в постановці та вирішенні інженерних завдань різного рівня складності, пов’язаних з машинобудуванням. Із цією метою інженер повинен володіти всім спектром знань: природничих дисциплін, технічних, економічних, соціальних і гуманітарних наук, наукоємних технологій, базуючись на широкій науковій культурі. Сучасний інженер – це і професіонал, що володіє компетенціями світового рівня, і організатор, і координатор, менеджер комплексних науково-технічних проектів.

Досягнення кращих результатів у процесі формування ключових компетенцій фахівців інженерної сфери може забезпечити інтеграція зазначених підходів з урахуванням специфіки предметної галузі, особливостей освітнього процесу, застосовуваних наукоємних інновацій, а також задоволення вимог зовнішніх замовників (роботодавців) до якості фахівців-інженерів. Реалізація багаторівневого компетентнісного підходу на основі принципу – від вузькоспеціалізованих кваліфікацій до компетенцій світового рівня й орієнтацією на вирішення актуальних наукоємних завдань у промисловості дасть змогу задовольнити реальні потреби роботодавців у кваліфікованих і компетентних фахівцях, які володіють технологіями світового рівня [2].

Отже, послідовне застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх інженерів-машинобудівників дає змогу виділити спектр компетенцій, які стають ключовими вузлами в процесі формування інженерного мислення студентів.

Сьогодні інженерне мислення інженера-машинобудівника постає як процес цілеспрямованого, опосередкованого та узагальненого відображення суб’єктом суттєвих властивостей і відносин об’єктів інженерної діяльності, результатом якого є ефективне й раціональне вирішення тієї чи іншої інженерної проблеми. До структури інженерного мислення входять технічне, конструктивне, дослідницьке та економічне мислення.

Формування інженерного мислення студентів відбувається при спеціальній організації вивчення таких дисциплін, як “Математика”, “Інформатика”, “Хімія”, “Вступ до спеціальності” (введення змістового модуля “Методологія інженерного мислення”), “Фізика” (послідовне формування умінь

розв'язувати творчі задачі з конструктивним спрямуванням), “Історія інженерної думки” (модуль “Нестандартні інженерні рішення у галузі оброблення металів тиском”), за якої враховують специфіку професійної діяльності інженерів-машинобудівників за рахунок включення в навчальний процес завдань з проектно-технологічним змістом. Такі завдання спрямовані на формування основних компонентів інженерного мислення.

У процесі вивчення фундаментальних дисциплін у технічному ВНЗ для формування інженерно-технічного мислення необхідно інтегрувати фундаментальні й професійні знання [2; 4]. Основні шляхи інтегрування можна реалізувати через розгляд взаємозв'язку між сучасними досягненнями фундаментальних наук і прогресивними технологіями в професійній сфері; використання на лабораторних і практичних заняттях питань і завдань, пов'язаних з майбутньою спеціальністю; організація та проведення самостійних міні-досліджень, що поєднують знання декількох дисциплін; залучення студентів до реалізації професійних проектів кафедри, інституту, підприємства [1; 3].

У цьому плані важливим аспектом формування інженерного мислення майбутніх інженерів-машинобудівників постає зміст їхньої професійної підготовки. Нами були сформульовані такі найбільш суттєві вимоги до розробки змісту навчання майбутніх інженерів-машинобудівників, що постають і як принципи формування моделі фахівця:

- відповідність змісту сучасним потребам держави, суспільства й особистості;
- відповідність підходів до формування змісту принципам розробки державних освітніх стандартів;
- відповідність розроблюваного змісту вимогам до рівня вищої освіти як одного із ступенів фахової підготовки майбутніх інженерів-машинобудівників;
- використання методу моделювання змісту підготовки відповідно до моделі інженерної діяльності та особистості майбутнього інженера-машинобудівника.

Націленість проведеного дослідження на формування інженерного мислення майбутніх інженерів машинобудівного профілю зумовила виділення рівнів цієї сформованості. Зазначимо, що при виділенні цих рівнів ми спиралися на дослідження Д. А. Мустафіної, І. В. Ребро, Г. А. Рахманкулової [2]. Сформованість інженерного мислення майбутнього інженера-машинобудівника визначається за допомогою трьох рівнів:

- низький – студент володіє необхідним мінімумом інформаційно-технологічних знань і набором компетенцій, при цьому повною мірою не усвідомлює важливість інформаційно-технологічних знань для професійного зростання; не виявляє завзятості в ситуаціях змагальності; займає позицію “вимушеного лідера” (призначення), не бажає організувати себе та інших для успішної діяльності; погано контролює свою діяльність, потрапляє з однієї крайності в іншу; не має “оригінальних” ідей, в незвичайній ситуації розгуб-

люється, важко переключається на інші види діяльності, постійно потребує допомоги; не вміє долати проблемно-конфліктні ситуації;

- середній – володіє більшою частиною необхідного мінімуму інформаційно-технологічних знань та виділених компетенцій; усвідомлює важливість і необхідність інформаційно-технологічних знань для професійного зростання; адекватно орієнтується в ситуації конкуренції, виявляє творчу ініціативу й прагнення протиставити конкурентам “свою ідею”, хоча й не завжди реалізується повною мірою; займає позицію “ситуативного лідера”; в нестандартних ситуаціях потребує допомоги, повільно переключається на інші види діяльності; не вміє вирішувати неординарні практичні завдання;

- високий – володіє як загальнокультурними, так і професійними компетенціями, має широкий кругозір, що виходить за межі спеціальності; у суперечках і диспутах вміє відстоювати свою позицію; має усвідомлену, перевірену й ефективну власну систему в роботі, знання та застосовує надійні способи створення “кращого продукту”, вміє презентувати отриманий результат; чутливий до незвичайних деталей, досить швидко справляється з незвичайними результатами; вміє швидко перемикається; виявляє активність у постановці пізнавальних цілей самостійно, без стимуляції ззовні.

Висновки. Інженерне мислення інженера-машинобудівника постає як процес цілеспрямованого, опосередкованого та узагальненого відображення суб’єктом суттєвих властивостей і відносин об’єктів інженерної діяльності, результатом якого є ефективне й раціональне вирішення тієї чи іншої інженерної проблеми. До структури інженерного мислення входять технічне, конструктивне, дослідницьке та економічне мислення. Послідовне застосування компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх інженерів-машинобудівників дало змогу виділити спектр компетенцій, які стають опорними точками в процесі формування інженерного мислення студентів. Зокрема, виділено перелік загальнокультурних та професійних компетенцій. Структура професійних компетенцій має складний характер і містить такі їх групи: розрахунково-експериментальні, проектно-конструкторські, виробничо-технологічні, науково-інноваційні, організаційно-управлінські та науково-педагогічні компетенції.

Формування інженерного мислення студентів відбувається при спеціальній організації вивчення таких дисциплін, як: “Математика”, “Інформатика”, “Хімія”, “Вступ до спеціальності” (введення змістового модуля “Методологія інженерного мислення”), “Фізика” (послідовне формування умінь розв’язувати творчі задачі з конструктивним спрямуванням), “Історія інженерної думки” (модуль “Нестандартні інженерні рішення в галузі оброблення металів тиском”), за якої враховують специфіку професійної діяльності інженерів-машинобудівників за рахунок включення у навчальний процес завдань з проектно-технологічним змістом. Такі завдання спрямовані на формування основних компонентів інженерного мислення.

Продовження дослідження проблеми формування інженерного мислення інженерів-машинобудівників вбачаємо в обґрунтуванні функціональної моделі цього формування.

Список використаної літератури

1. Комаров С. В. Проблема инженерного мышления : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / С.В. Комаров ; Урал. гос. ун-т им. А. М. Горького. – Свердловск, 1991. – 19 с.
2. Мустафина Д. А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления / Д. А. Мустафина, И. В. Ребро, Г. А. Рахманкулова // Инженерное образование. – 2011. – № 7. – С. 10–15
3. Никитаев В. М. Инженерное мышление и инженерное знание (логико-методологический анализ) [Электронный ресурс] / В. М. Никитаев // Философия науки. – Москва : ИФ РАН, 1997. – Вып. 3: Проблемы анализа знания. – Режим доступа: <http://iph.ras.ru/page53183050.htm>.
4. Шубас М. Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: стиль мышления, картина мира, мировоззрение / М. Л. Шубас ; АН ЛитССР, Ин-т философии, социологии и права. – Вильнюс : Минтис, 1982. – 173 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Терехина О. Л. Формирование технического мышления будущих инженеров-машинистов на основе компетентностного подхода

В статье исследованы особенности формирования технического мышления будущих инженеров-машинистов на основе компетентностного подхода.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, техническое мышление, инженеры-машинисты.

Terekhina O. Formation of Technical Thinking of the Future Machine Engineers on the Basis of the Competence Approach

This article highlights the peculiarities of the formation of engineering thinking of the future machine engineers on the basis of the competence approach. It outlines the range of competencies that are supporting points in the process of formation of engineering thinking. In particular, the list of general cultural and professional skills is represented. The structure of professional competencies is a complex process and it has the following groups: analytical and experimental, project and engineering, productive and technological, research and innovative, organizational and administrative, scientific and pedagogical competencies.

Formation of engineering thinking occurs while studying such subjects as 'Mathematics', 'Computer Studies', 'Chemistry', 'Introduction to Physics', 'History of Engineering' (module 'Non-Standard Engineering Solutions in Metal Forming'), when the specificity of professional activity of machine engineers is taken into account by means of introduction of tasks of project and technological content in the learning process. These tasks are aimed at forming of the basic components of engineering thinking.

Key words: competency, competence, engineering thinking, machine engineers.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ

У статті розглянуто комплекс психолого-педагогічних умов, які забезпечують оптимізацію формування професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів.

Ключові слова: психолого-педагогічні умови, професійні ціннісні орієнтації, професійна діяльність, суб'єктивні та об'єктивні умови, аксіологічно орієнтована освіта.

Проблему розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти досліджують як українські, так і зарубіжні науковці. Освітні моделі зарубіжних країн та України вимагають нових підходів до перепідготовки спеціалістів у системі післядипломної освіти, які задовольняли б вимоги сучасного суспільства до соціального педагога. Поширюється пошук сучасних форм і методів післядипломної освіти соціальних педагогів, які спрямовані на активізацію навчання в процесі вдосконалення професійного рівня фахівців у сфері соціально-педагогічної роботи.

Досліджуючи аксіологічний підхід у післядипломній освіті педагогів, Л. Блинов визначив такі принципи організації аксіологічно орієнтованого процесу в постдипломній освіті: принцип соціалізації, що включає врахування соціально-опредмечених позицій особистості педагога, які зумовлені віковими особливостями, характером освоєння, реалізацією своєї функціональної ролі в професійній діяльності; визнання й прийняття синергетичного характеру професійно-особистісного самовизначення, яке визначається складним характером взаємодії екзистенціального світу цінностей індивіда із соціальними цінностями референтних груп педагогічного співтовариства; надання можливостей для рефлексивної оцінки своєї соціальної ролі, пов'язаної з особливим характером спілкування, яке пригнічує в особистості індивідуальність і змушує виступати в ролі соціальної одиниці, що виконує певні функції; принцип гуманізації та гуманітаризації, що забезпечує особистості педагога свідомий вибір у спектрі власних цілей педагогічної діяльності, побудову цілісної картини світу, сумірної з внутрішнім світом людини; принцип інтеграції, що передбачає створення умов для "виращування" цілісної особистості як продукту трансформації когнітивно-пізнавальної, емоційно-оціночної та духовно-моральної сфер [1, с. 320].

Для визначення шляхів розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній педагогічній освіті можна спиратися на пошуки шляхів корекції та розвитку професійних ціннісних орієнтацій педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті, які відбуваються в сучасній науці та практиці: впроваджено в систему післядип-

ломної педагогічної освіти спецкурс-тренінг “Аксіологічні питання сучасної освіти”, що складається з трьох тематичних модулів: 1) “Педагогічна аксіологія в діяльності вчителя”, спрямованого на прояснення та усвідомлення педагогами власних професійних ціннісних орієнтацій; 2) “Ціннісні пріоритети сучасної освіти”, спрямованого на емоційне прийняття гуманістичних професійних цінностей; 3) “Цінності моєї професійної діяльності”, спрямованого на підвищення дієвості професійних ціннісних орієнтацій. Визначено найбільш ефективні методи корекції та розвитку професійних ціннісних орієнтацій: активні (проблемна лекція, лекція-діалог, лекція-дискусія, лекція-“мозковий штурм”) та інтерактивні (дискусії, діалоги, брейнстормінг, розбір і аналіз життєвих та професійних ситуацій, рольові ігри, психотехнічні вправи) [4, с. 171].

Значним внеском у вирішення проблеми розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній освіті є розроблена Н. Зиковою модель розвитку професійних ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців соціальної сфери, яка включає такі компоненти: мету (розвиток узгоджених професійних ціннісних орієнтацій), завдання (усвідомлення цінностей професії й особистості, їх співвідношення, диференціювання їх у міру особистісної значущості, здійснення їх узгодження), зміст (інтегративні цінності професійної діяльності “Сама професійна діяльність”, “Я як професіонал, що розвивається”, “Інший як суб’єкт, що розвивається”, “Допомога іншим у розвитку”); механізми розвитку (усвідомлення, диференціація, інтеріоризація, інтеграція, екстеріоризація) та критерії розвитку професійних ціннісних орієнтацій; етапи розвитку (конфлюенція особистості до професійної діяльності, дезінтеграція, побудова межі контакту між особистістю й інтегративними цінностями професії, інтеграція отриманого співвідношення цінностей у структуру особистості, що являє собою узгоджені ціннісні орієнтації особистості; проекція набутого досвіду в навчально-професійній діяльності) [3, с. 245].

Мета статті полягає у висвітленні психолого-педагогічних умов розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів у післядипломній педагогічній освіті та пошуку нових технологій у вирішенні цієї проблеми.

Науковці стверджують, що трансформації цінностей і спонуканню суб’єктів навчального процесу до переоцінювання змісту ціннісно-сміслових орієнтацій сприяє запровадження інноваційних форм організації навчального процесу. Особливу роль в аксіологічно орієнтованій освіті педагогів Л. Блинов відводить таким інноваційним формам, як: тренінги, проектування, лекції-діалоги, презентація продуктів діяльності, моніторинг. На його думку, “кожна із зазначених форм покликана вирішувати певне завдання в активізації аксіологічного потенціалу особистості педагога, але в цілому ці форми дійсно істотно впливають на зміну ціннісно-сміслових установок особистості педагога” [1, с. 325].

Поширюється пошук сучасних форм і методів післядипломної освіти соціальних педагогів, які спрямовані на активізацію навчання в процесі

вдосконалення професійного рівня фахівців у сфері соціально-педагогічної роботи. Зокрема, ідеться про використання активних та інтерактивних методів навчання, до яких належать неімітаційні й імітаційні форми та методи навчання. Методом активізації лекційних занять із соціальними педагогами може виступати дискусія, питання й відповіді після чи в ході прочитаної лекції. Необхідність формулювання питання вимагає розуміння змісту, перетворення його на власну мову та спосіб розуміння. Проте активність в інтерактивному навчанні повинна йти глибше. У ньому повинно знайти своє місце мистецтво аргументації, пошуку істини, самостійного розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні, прагнення до перманентної самоосвіти. Усі інтерактивні методи в кінцевому підсумку повинні власне служити прагненню до самостійного розв'язання проблеми, засвоєння знань, тренування вмінь та формування власної позиції [6, с. 128].

Найбільш наближений до реальної соціально-педагогічної практики є метод навчання, заснований на аналізі конкретних ситуацій, який дістав назву від англійського терміна “case study” і буквально може бути перекладений як “вивчення ситуації”, він посідає особливе місце серед методів активного навчання як аналіз конкретних ситуацій – “це глибоке й детальне дослідження реальної або імітованої ситуації, що виконується для того, щоб виявити її окремі і (або) загальні характерні властивості” [5, с. 236].

Для розвитку професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів продуктивними є “ділові ігри”, серед інших активних методів, у яких імітується певна реальна колективна діяльність людей і через її здійснення відбувається їх навчання.

Ігрове проектування (інша назва – управління проектами) – метод, досить подібний за технологією проведення до методу ділових ігор, він має таке саме призначення, яке полягає в розширенні пізнавальної діяльності слухачів. Основна відмінність полягає у предметі моделювання. Якщо у форматі ділової гри імітується вирішення завдань в умовах реальної чи віртуальної поведінки об'єкта, то в останньому з названих випадків імітується чи відтворюється процес створення або ж удосконалення об'єкта. Прикладом таких освітніх занять можуть бути складання міні-проектів відповідно до стратегії розвитку служби навчального закладу.

Також виділяють: комплексні ділові ігри, які в обов'язковому порядку містять елементи імпровізації в діях слухачів; ігри тренувального характеру (ігри-вправи); ігри-інсценівки (ігри-імітації); ігри-змагання; розігрування ролей (рольова гра) – невеликі сценки довільного характеру, що відображають моделі життєвих ситуацій; тренінг, який дає змогу не тільки вдосконалювати професійні знання та навички, а й розвивати загальні здібності, світогляд, змінювати внутрішні установки, підвищувати рівень мотивації, покращувати поведінку, міжособистісну взаємодію. У практиці формальної та неформальної освіти соціальних педагогів використовують різні види тренінгу залежно від поставленої мети: комунікативні, особистісного зростання, соціально-просвітницькі, соціально-психологічний тощо [2, с. 136].

Психолого-педагогічні умови ефективного розвитку професійних ціннісних орієнтацій Л. Зикова поділяє на суб'єктивні (усвідомлення цінностей особистості й професії; узгодження цінностей особистості та професії), суб'єктивно-об'єктивні (поетапна реалізація слухачами й викладачем взаємодоповнюваних механізмів розвитку професійних ціннісних орієнтацій; включення в професійну діяльність) та об'єктивні умови (урахування динаміки розвитку професійних ціннісних орієнтацій; реалізація програми розвитку професійних ціннісних орієнтацій) [3, с. 245].

Визначено умови корекції та розвитку професійних ціннісних орієнтацій учителів у закладах післядипломної педагогічної освіти: 1) організаційно-методичні: включення до змісту професійного підвищення кваліфікації знань з педагогічної аксіології; врахування суб'єктивних цілей навчання й професійного досвіду в процесі визначення змісту аксіологічної підготовки; використання активних та інтерактивних методів навчання; діалогічна взаємодія на основі суб'єкт-суб'єктних відносин; створення під час навчання сприятливої атмосфери, організація ефективної взаємодії слухачів; 2) психологічні умови: мотивування вчителів до роботи з власними професійними ціннісними орієнтаціями; формування уявлень про професійні цінності педагогів; актуалізація наявних професійних ціннісних орієнтацій слухачів; рефлексія ціннісно-сміслових ставлень до різних сфер педагогічної діяльності; задіяння емоційно-оцінних ставлень учителів до професійних цінностей, спрямованість на творчу корекцію, збагачення гуманістичних професійно-ціннісних переконань; обмін досвідом щодо реалізації професійних ціннісних орієнтацій у професійній діяльності [4, с. 171].

Висновки. Таким чином, слід відзначити комплекс психолого-педагогічних умов, які забезпечують оптимізацію формування професійних ціннісних орієнтацій соціальних педагогів, а саме: реалізація науково обґрунтованої, поетапної програми формування ціннісних орієнтацій, спрямованої на усвідомлення педагогами власної системи ціннісних орієнтацій та необхідності її наближення до моделі професійних ціннісних орієнтацій учителя-гуманіста (когнітивний компонент); розвиток сукупності емоційно-оцінювальних ставлень учителя до педагогічних цінностей і власних професійних позицій, переживання їх значущості (емотивний компонент); розвиток активної професійної позиції, збагачення суб'єктного ціннісно-сміслового досвіду (когнітивний компонент).

Список використаної літератури

1. Блинов Л. В. Профессионально-личностное самоопределение педагогов в постдипломном образовании: аксиологический поход : дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Блинов. – Биробиджан, 2001. – 320 с.
2. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід роботи / укл. О. Пометун, Л. Пироженко. – Київ, 2002. – 136 с.
3. Зыкова Н. Ю. Развитие профессиональных ценностных ориентаций студентов средствами гештальт-терапии : дис. ... канд. психол. наук / Н. Ю. Зыкова. – Курск, 2006. – 245 с.
4. Печерська Г. О. Діагностика та корекція професійних ціннісних орієнтацій учителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. психолог. наук / Г. О. Печерська. – Київ, 2013. – 171 с.

5. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. – Киев : Центр инноваций и развития, 2002. – 236 с.
6. Софій Н. З. Про сто і один метод активного навчання / Н. З. Софій, В. У. Кузьменко. – Київ : Крок за кроком, 2004. –128 с.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2015.

Тихомиров С. В. Психолого-педагогические условия решения проблемы развития профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов в последипломном педагогическом образовании

В статье рассматривается комплекс психолого-педагогических условий, обеспечивающих оптимизацию формирования профессиональных ценностных ориентаций социальных педагогов.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, профессиональные ценностные ориентации, профессиональная деятельность, субъективные и объективные условия, аксиологически ориентированное образование.*

Tikhomirov S. Psycho-Pedagogical Conditions of Solving the Problem of Value Orientations Professional Social Workers in Postgraduate Education

The article analyzes the scientific approach to the study of psycho-pedagogical conditions of disclosure problems of professional axiological orientations of social teachers in postgraduate education. An important role in the formation of teachers axiological orientation discharged Innovative forms such as: trainings, project, lectures, dialogues, presentations product activity monitoring. For the development of professional value orientations of teachers it has to be effective “business games”, among other active methods that simulate specific real collective activity of people and in terms of its implementation is their training.

Psycho-pedagogical conditions of effective development of professional value orientations are divided into subjective statements (awareness of the values of personality and profession, harmonization of personality and valeness of the profession), are subjective-objectivity (phased implementation of students and teachers of complementary mechanisms of professional axiological orientations, including in professional activities) and objectivity of (Take account of the dynamics of the professional axiological orientations; implementation of the program of development of professional axiological orientations.

The article gets the complex psychological – pedagogical conditions that optimize the forming of professional axiological orientations of teachers.

The conditions of correction and professional axiological orientations of teachers in institutions of postgraduate education: 1) organizational and methodical: the inclusion of the content of professional qualifications increase knowledge on teaching of values; consideration of subjective learning objectives and professional experience in the definition of the content axiological training.

Key words: *psychological and pedagogical conditions, professional values, professional activities, subjective statements and objectivity conditions axiologically oriented education.*

УДК 37.011.3-051.014.1:005.336.2-043.83(045)

О. І. ТИЩЕНКО

ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

У статті висвітлено формування правової компетенції в системі післядипломної освіти, а саме: досягнення високого професійного рівня, особистості, його різноманітних компетентностей, серед яких виділяємо соціальну й правову.

Ключові слова: формування, правова компетенція, культура, свідомість, нормативно-правова база.

Новий тип суспільства передбачає зміни в сучасній системі освіти. Соціальний розвиток значною мірою впливає на зміну та вдосконалення освітніх технологій у контексті процесів глобалізації, зростання мобільності науки та освіти, посилення міжкультурних обмінів, що стимулюють упровадження педагогічних інновацій, гуманістичну спрямованість, яка покликана забезпечити розвиток творчого потенціалу нації, правової компетентності як складової життєвої компетентності.

Мета статті – визначити й проаналізувати сутність та особливості поняття “правова компетентність”.

На сучасному етапі в Україні формування правової компетентності розглядають як державно-правову необхідність, яка сприяє запобіганню правового нігілізму та правопорушенням, сприяє успішній адаптації й соціалізації особистості в соціумі.

Питання правового регулювання освіти закріплені в Законі України “Про освіту” [3]. Зазначимо, що Наказом МОН “Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів для вирішення відповідних професійних завдань” від 01.06.2013 р. № 662 окреслене поняття **правової компетентності**, яка визначається якістю дій працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань [6].

На нашу думку, у правовому вихованні для формування й розвитку правової компетентності необхідно спиратися на принципи єдності прав і обов’язків, поєднання переконань з перевихованням. До теперішнього часу в науці накопичено значний матеріал, що створює теоретичну базу для вивчення процесу правової компетентності.

Так, формування соціально-правового досвіду в цілісному педагогічному процесі відображено в працях В. Обухової [8]. На думку вчених О. Євсюкова [2], І. Медведєва [7], Т. Шамової [11], для майбутніх учителів ядро моделі випускника становлять ключові компетентності, до яких належать: інформаційна, комунікативна, правова та інші загальні компетентності.

Правову компетентність учителя ми розглядаємо як складне інтегративне утворення в цілісній структурі особистості педагога, що включає загальноправові й професійно-педагогічні знання, уміння та професійні яко-

сті, необхідні для здійснення правового виховання учнів і організації власної професійної діяльності в межах правового поля. Зокрема, правова компетентність учителя, на думку О. Іваній [4], має змістову й функціональну специфіку залежно від характеристик його фахової діяльності, її структура може бути подана у вигляді теоретичного, практичного та особистісного компонентів, які, у свою чергу, утворюються сукупністю правових знань, умінь, навичок, якостей і здібностей.

Більш детальний розгляд правової компетентності педагогічного працівника спробуємо пояснити з опорою на її структуру в авторстві Л. Банашко, О. Севастьянова, Б. Кришук, С. Тафінцева [5]. На їх думку, складовими правової компетентності педагогічного працівника загальноосвітнього навчального закладу є загальнопедагогічна компетентність, психологічна, соціальна, професійно-правова свідомість, комунікативна та конфліктологічна компетентності.

Правова компетентність, на нашу думку, передбачає систему правових знань, переконань, знання механізму дії права й правових технологій, які дають змогу орієнтуватися в правовому полі, правовій культурі, що веде до громадянської зрілості. У свою чергу, **правова компетентність** учителя зумовлена здатністю застосовувати систему професійно-правових знань чинного законодавства, вміння використовувати набуті правові знання в професійній діяльності для подолання правового нігілізму, здійснювати профілактику правопорушень неповнолітніх.

Ми звертаємо особливу увагу на деякі елементи правової компетентності вчителя, а саме: правову свідомість, правову культуру, моральну свідомість, психологічні знання, комунікативні здібності.

Правова свідомість учителя, на наш погляд, включає сукупність знань, умінь та навичок, які впливають на ефективність професійної діяльності з позиції усвідомлення себе суб'єктом освітніх правовідносин.

Правова культура – це не тільки вміння володіти правовою інформацією, а ще й вміння її використовувати, знаходити засоби та методи оптимального формування власної правової культури й правової культури учнів.

Моральна свідомість складається з особистісно-правових якостей педагога, а саме правовідносин на вирішення професійних ситуацій з позиції моральних та правових норм.

Психологічні знання – це вміння прогнозувати розвиток та поведінку суб'єктів освітніх правовідносин, де психологічні знання є системою знань про людину як про особистість та суб'єкта праці.

Комунікативні здібності визначаються як спроможність учителя до побудови взаєморозуміння з учнями, батьками, що є умовою здійснення продуктивного педагогічного процесу, комунікативні здібності є не тільки елементом правової компетенції вчителя, а й необхідним структурним компонентом педагогічної майстерності.

Таким чином, правова компетентність учителя є поєднанням структури педагогічної компетентності зі знаннями нормативно-правової бази, правовою свідомістю, правовою культурою особистості.

На нашу думку, подальше вдосконалення правової компетентності педагога (яка формується впродовж усієї педагогічної діяльності) відбувається в системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз робочих програм курсів підвищення кваліфікації вчителів на базі КЗ “ЗОШПО” ЗОР показав, що в змісті першого модуля робочих навчальних планів передбачено ознайомлення слухачів із нормативно-правовим забезпеченням освіти, зокрема із забезпеченням конституційного права громадян України на освіту, ліцензуванням освітньої діяльності, правовим статусом освітньої діяльності; статусом освітнього закладу, трудовою угодою, колективною угодою, правилами внутрішнього трудового розпорядку, контрактом як особливою формою трудового договору, припиненням трудового договору.

Привертає увагу проблема охорони дитинства (загальні принципи захисту прав дитини згідно з міжнародними стандартами; загальна декларація прав дитини; нормативні акти, що стосуються правового статусу неповнолітніх; індивідуальна робота з дітьми пільгових категорій; соціальні паспорти класів, навчального закладу). На жаль, на розгляд усіх перелічених вище питань відводиться обмаль часу, інші питання українського законодавства взагалі не розглядаються. Однак, як доводить практика, учитель може опинитися в складній соціально-правовій ситуації, вирішити яку йому не дозволить брак правових знань, тобто права некомпетентність.

Отже, сьогодення потребує від учителя знань основ усіх галузей права, що зумовлено зростанням агресивних протиправних дій неповнолітніх, збільшенням злочинів [1], вчинених у групах, і зростанням злочинів з нанесенням тяжких тілесних ушкоджень тощо. Однією з причин злочинності неповнолітніх є їх індивідуально-психологічні та вікові особливості. У цьому віці відбуваються формування й розвиток моральних уявлень, понять, переконань, засвоєння моральних норм, цінностей, суспільних вимог до поведінки, у тому числі правових норм. Тому роль педагога полягає в роз’ясненні школярам складних для них питань, профілактиці девіантної, агресивної поведінки.

Наразі гостро постає проблема необхідності упровадження в навчальний процес курсів підвищення кваліфікації вчителів програми “Основи правових знань педагогічного працівника” для всіх категорій педагогічних працівників, організації та проведення семінарів, тренінгів, що дасть змогу усвідомлено будувати виховний педагогічний процес, удосконалювати знання з основ усіх галузей права, а саме: адміністративного, цивільного, фінансового, підприємницького, кримінального, екологічного, сімейного права; права соціального забезпечення, ознайомити педагогічних працівників з посадовими обов’язками, до яких належать забезпечення прав дитини, профілактика девіантної, протиправної поведінки неповнолітніх, збереження безпеки життя та здоров’я школярів, задоволення їх основних потреб, дотримання недоторканості дитини, сприяння вільному висловлюванню дитиною своїх думок і почуттів.

Окремого висвітлення потребує розвиток правової компетентності вчителя початкової школи, який може закласти основи правової поведінки учнів стосовно питань прав і обов’язків громадян, ставлення до власності, права власнос-

ті, грошей, сприяти вихованню соціальної поведінки. Обговорення разом з учнями випадків асоціальної поведінки, визначення їх причин і наслідків сприятиме їх уникненню. Для вирішення цього питання нами було розроблено лекції “Педагогічна корекція девіантної поведінки в неповнолітніх” для слухачів творчої групи вчителів початкової школи “Розвиток соціальної компетентності педагога і школяра”. На засіданнях групи розглядали питання нормативно-правової бази освітньої діяльності, поняття асоціальної, девіантної поведінки; була запропонована вчителям програма “*Пріоритетні напрями, зміст та форми превентивної роботи щодо асоціальної поведінки в початкових класах*”.

Ця програма включає:

1. Організаційно-методичний напрям:

– обговорення та планування спільних дій адміністрації, педагогічного колективу, учнівського самоврядування й батьківської громадськості, спрямованих на профілактику виявлених недоліків у роботі навчального закладу із цієї проблеми;

– ознайомлення учасників навчально-виховного процесу з нормативно-правовою базою та регуляторними документами щодо цієї проблеми в освітньому середовищі;

– проведення зустрічей із залученням представників правоохоронних органів, служб соціального захисту, медичних установ та інших зацікавлених організацій;

– запровадження програми правових знань у формі гурткової, факультативної роботи;

– створення інформаційних куточків для учнів із переліком організацій, до яких можна звернутися в ситуації правопорушень;

– зосередження уваги на психосексуальному вихованні дітей (зокрема прийнятних способах вираження особистісних симпатій, стилю поведінки дітей).

2. Корекційно-розвивальний напрям:

Запровадження на базі школи програм з формування та розвитку загальнолюдських моральних цінностей, толерантності, а саме:

– розвиток гуманістичних комунікативних здібностей, адекватної самооцінки, самоконтролю та здатності до саморозвитку, критичності мислення;

– формування ціннісного ряду, способів соціалізації, стійкого ставлення до негативних явищ та негативних почуттів.

Згідно із загальною програмою корекції поведінки та надання допомоги дитині з асоціальною поведінкою необхідно планування й реалізація роботи з класним колективом.

3. Аналітико-прогностичний напрям.

Запровадження механізмів аналізу ризиків асоціальної поведінки серед дітей у кожному конкретному класі.

4. Зв'язки з батьками та громадськістю.

Творча група із зацікавленістю слухала, виявляла активність на лекції та на практичних заняттях з правових питань, під час обговорення програми відбулась дискусія.

Такий підхід щодо формування правової компетентності сприяв правомірності дій педагога в організації навчально-виховного процесу, подоланні педагогічних конфліктів, наданні педагогічним працівникам правових знань щодо спілкування з батьками учнів, профілактики девіантної поведінки, подолання конфліктів неповнолітніх, формування особистості школяра, правомірно будувати відносини із соціальними службами.

Якщо особа (працюючий) чітко знає свої права й усвідомлює обов'язки щодо здійснення своїх професійних функцій та забезпечення законних інтересів, достатньо орієнтується в правовому полі, відчуває захист і підтримку в середовищі, це позитивно позначається на якості виконання її посадових обов'язків.

Висновки. Формування правової компетентності на курсах підвищення кваліфікації післядипломної педагогічної освіти педагогічних працівників є актуальним у сучасній системі освіти, оскільки педагог як суб'єкт освітніх правовідносин буде набувати таких якостей, як самостійність та критичність оцінювання ситуації з позиції нормативно-правових норм, правова спрямованість у вирішенні конфліктних ситуацій з учасниками навчально-виховного процесу, витримка та емоційно-вольова стабільність, високий рівень самоконтролю, тактовність і толерантність.

Список використаної літератури

1. Дубчак Л. Виховний потенціал навчального процесу в контексті Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні кримінологічний аспект / Л. Дубчак // Верховенства права у процесі державотворення та захисту прав людини в Україні : матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Острог : НУОА, 2005. – С. 321–322.
2. Євсюков О. Ф. Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих навчальних закладів / О. Ф. Євсюков // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди : Укр. інж.-пед. акад. : Нац. техн. ун-т “Харк. політехн. ін-т”, 2011. – № 2. – С. 29–37.
3. Закон України “Про освіту” від 23.05.1991 р. // Відомості Верховної Ради УРСР. – 1991. – № 34. – С. 451.
4. Іваній О. Формування правової компетентності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / О. Іваній // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – Режим доступу: http://zagpedagogika.at.ua/load/formuvannja_pravovoji_kompetentnosti_majbutnikh_uchiteliv_u_procesi_profesijnoji_pidgoto.
5. Концепція педагогічної компетентності майбутніх учителів у системі ступеневої підготовки спеціалістів початкової ланки освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>.
6. Наказ МОН “Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів” від 01.06.2013 р. № 662.
7. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования // Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика : материалы XI симпозиума / под ред. И. Н. Медведева, Н. А. Селезневой. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 48 с.
8. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся: В системе профил. обучения / А. С. Обухов // Народное образование / М-во образов. РФ, Рос. акад. образов и др. – Москва, 2004. – № 2. – С. 146–148.
9. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

10. Тищенко О. І. Формування правової компетентності та підготовка педагогічних працівників до інноваційної діяльності в умовах безперервної післядипломної освіти [Електронний ресурс] / О. І. Тищенко. – Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp161/tishhenko_o.i..pdf.

11. Шамова Т. И. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогических кадров : учеб. пособ. / Т. И. Шамова, А. Н. Худин и др. – Москва : Педагогическое общество России, 2007. – 96 с.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Тищенко О. И. Формирование правовой компетентности учителя

Формирование правовой компетентности учителя в последипломном образовании является актуальным в современной системе образования. У педагога как субъекта правовых отношений необходимо сформировать такие качества, как самостоятельность, критичность оценивания ситуации с позиции нормативно-правовой базы, правовое сознание, эмоционально-волевая стабильность, высокий уровень самоконтроля, тактичность и толерантность.

Ключевые слова: *формирование, правовая компетентность, сознание, культура, нормативно-правовая база.*

Tishchenko O. The Formation of the Legal Competence of Teachers

Ukraine has proclaimed itself sovereign, independent, law based, 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 law based culture of the citizens. The citizens' society – is the system of independent and sovereign from the state civil institutions and relations.

The formation of the law based, democratic state is possible only on the base of developed civil society, which forces 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 bringing 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, to find out with the help of the pedagogical factors what would help to reach this aim, to state the innovation.

The issue on the base of the newest achievements of legal science, law application practice, domestic and foreign, experience touches upon the problems of theory and the practice of the various law branches, there are formulated practical.

Key words *formation of the legal competence, development, teachers, achievements, sovereign.*

МЕТОДИКА ВИМІРЮВАННЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНОГО ВНЗ

У статті розглянуто кваліметричні методики вимірювання результативності управління якістю музичної освіти педагогічного ВНЗ. Разом з тим застосування кваліметричного підходу дає змогу більш обґрунтовано підійти до оцінювання ефективності адаптивного управління якістю музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах.

Ключові слова: адаптивне управління, музична освіта, якість, методика, вищий навчальний заклад.

На сьогодні в науково-педагогічних джерелах недостатньо використовують кваліметричні методики вимірювання результативності управління якістю музичної освіти педагогічного ВНЗ. Разом з тим застосування кваліметричної моделі дає змогу більш обґрунтовано підійти до оцінювання ефективності адаптивного управління якістю музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах. Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію та проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об'єктів – предметів або процесів [5, с. 30]. Вона поділяється на теоретичну й прикладну. Теоретична кваліметрія абстрагується від конкретних об'єктів і вивчає загальні закономірності та математичні моделі, що пов'язані з оцінюванням якості. Предметом теоретичної кваліметрії є підвищення точності й зменшення трудомісткості кількісних оцінок якості та обґрунтування сфер найбільш раціонального використання кожного з кваліметричних методів. Прикладна кваліметрія розробляє методи кількісного оцінювання якості. Основний метод кваліметрії – експертний. На сьогодні розвивається педагогічна кваліметрія. Це – використання методів загальної кваліметрії в педагогічних вимірюваннях для кількісного оцінювання психолого-педагогічних і дидактичних об'єктів. Основним методом педагогічної кваліметрії є метод групових експертних оцінок (метод Дельфи) [5, с. 40]. Педагогічна кваліметрія – міждисциплінарна наука, яка поєднує в собі педагогіку, математику, загальну кваліметрію, соціологію, кібернетику тощо. Частиною педагогічної кваліметрії є педагогічна експертиза. Це сукупність процедур, необхідних для одержання колективної думки у формі експертного судження про педагогічний об'єкт [1; 6; 7].

Аналіз праць українських і зарубіжних учених О. Абдуліної, В. Андрєєва, В. Горба, Г. Єльнікової, Т. Лукіної, С. Набойченко, Є. Хрикова показав, що існує багато поглядів на те, якою повинна бути модель ефективної діяльності з управління якістю освіти у вищих педагогічних навчальних закладах і за якими кваліметричними методами слід її оцінювати. Оцінювання організаційно-управлінської компетентності проводилося

на основі оцінювання ефективності роботи проректорів та деканів, самої організаційної структури ВНЗ.

Теоретичною базою педагогічної експертизи є методи експертних оцінок і такі методи соціологічних досліджень, як анкетування й тестування. З методів експертних оцінок ми вибрали метод рейтингу (метод оціночної класифікації) і метод бальних оцінок. З методів соціологічних досліджень – анкетування. Основною методикою ми обрали групову експертну оцінку. За допомогою цієї методики проводиться формування колективного судження. Основним правилом групової експертної оцінки є створення умов для індивідуального опитування експертів (вони не повинні спілкуватися й обговорювати будь-які питання). Для проведення групової експертної оцінки підбирають кваліфікованих професіоналів-експертів. Заздалегідь складають питання, які пред'являються експертам. Вони проставляють бали (бальну оцінку або ранг) проти кожного питання. Потім здійснюють статистичну обробку результатів опитування. Завершується цикл повторним пред'явленням анкет експертам для остаточного узгодження за результатами обробки. Цикл експертизи повторюють 3–4 рази. Результати багатьох експериментів підтверджують гіпотезу про велику надійність колективної експертної думки порівняно з індивідуальною [1, с. 40].

На сьогодні, як показав аналіз науково-педагогічних джерел та спеціальної літератури, відповідно до *мети статті*, ефективність діагностики управління якістю музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах можна схарактеризувати суперечностями, що склалися, між: сучасними вимогами до якості музичної освіти в педагогічному ВНЗ і недостатнім рівнем ефективності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ (відсутність єдиного підходу до управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, недостатній рівень організаційно-управлінської компетентності керівництва, відсутність методичних розробок тощо); потребою в системному підході щодо оцінювання ефективності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ і відсутністю системи оцінювання, зокрема показників та критеріїв, які надали змогу кількісно її оцінювати.

Оцінювання діяльності структурних підрозділів (факультетів, кафедр) вищого педагогічного навчального закладу взагалі та його філії зокрема доцільно здійснювати на основі критерійних акредитаційних показників, доповнених внутрішніми, які можна проводити постійно без тимчасових обмежень. Спираючись на аналіз праць, присвячених проблемам діагностики якості освіти, відповідно до мети нашого дослідження, як діагностичний інструментарій вимірювання результативності управління якістю музичної освіти у вищих педагогічних навчальних закладах пропонуємо використовувати кваліметричні анкети-вимірювальники з подальшим порівнянням даних за кваліметричними шкалами; аналіз документації й методи індивідуального та групового сфокусованого інтерв'ю, з метою доповнення й уточнення діагностичних даних; методи математичної обробки результатів.

Надійність і валідність розроблених анкет було з'ясовано за допомогою пілотажного дослідження, до якого долучилися 976 респондентів. Коефіцієнт надійності для всіх анкет має значення від 0,82 до 0,91 (при $p < 0,01$), що говорить про їх високу гомогенність і високу надійність.

При розрахунках валідності отримано такі значення коефіцієнтів:
 $r1 = 0,71$; $r2 = 0,73$ при загальній достовірності $P < 0,001$ (за критерієм χ^2).

Ці результати свідчать про наявність значного зв'язку між групами критеріїв, причому цей зв'язок високо достовірний, оскільки для двох незалежних груп отримані практично однакові результати. Отже, розроблені анкети [3, с. 44] відповідають основним психометричним вимогам побудови й мають достатнє психометричне обґрунтування за критеріями надійності та валідності. Для визначення достовірності отриманих результатів, використовувався χ^2 (хі – квадрат) тест, в основі якого лежить визначення критерію згоди Пірсона. Критерій χ^2 відповідає на питання про те, чи з однаковою частотою зустрічаються різні значення ознак в емпіричному й теоретичному розподілах або в двох і більше емпіричних розподілах. Перевага методу полягає в тому, що він дає змогу зіставляти розподіли ознак, представлених у будь-якій шкалі, починаючи від шкали найменувань. Алгоритм математичної обробки результатів із застосуванням χ^2 ТЕСТ такий: вираховується χ^2 статистика, потім підсумовується різниця між значеннями порівнюваних груп. Виходячи з мір свободи df , визначають вирогідність різниці даних.

Математичну обробку проводять за формулою:

χ^2 ТЕСТ = $p(X > \chi^2)$, де

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^c \frac{(A_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}},$$

де A_{ij} – частота значень 1-ї групи в i -му рядку, в j -му стовпці;

E_{ij} – частота значень 2-ї групи в i -му рядку, в j -му стовпці;

r – число рядків;

c – число стовпців;

df – ступінь свободи, де $df = (r - 1)(c - 1)$ [5, с. 118].

Для з'ясування надійності анкетних даних шляхом вимірювання за допомогою повторного її проведення на тій самій вибірці респондентів через два тижні після першого анкетування розраховують коефіцієнт кореляції Пірсона:

$$r_{12} = \frac{\sum x_{1i}^2 x_{2i} - \frac{\sum x_{1i} \sum x_{2i}}{n}}{\sqrt{(\sum x_{1i}^2 - (\sum x_{1i})^2 / n)(\sum x_{2i}^2 - \sum x_{2i})^2 / n)},$$

де x_{1i} – тестовий бал i -го респондента при першому анкетуванні;

x_{2i} – тестовий бал того самого респондента при повторному анкетуванні;

n – кількість респондентів.

При цьому емпіричне значення коефіцієнта валідності розраховують як лінійну або рангову кореляцію між двома рядами значень: анкетними балами й сумарними балами експертної оцінки. Для цих підрахунків вираховують “достеменну” валідність анкети за формулою:

$$r_{tx} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{a_c}},$$

де r_{tx} – “достеменна” валідність тесту;
 r_{cx} – емпірична кореляція з критерієм;
 a_c – надійність критерію [5, с. 123].

Для визначення тісноти (сили) і напрямку кореляційного зв'язку між двома ознаками або двома профілями (ієрархіями) ознак використано метод рангової кореляції Спірмена.

Формула рангової кореляції за Спірменом:

$$R_s = 1 - \frac{6 \pm \sum_{i=1}^n d_i^2}{n^3 - n},$$

де R_s – коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом;
 d_i – різниця між рангами показників одних і тих самих випробовуваних у впорядкованих рядках;
 n – число випробовуваних або цифрових даних (рангів) у корельованих рядках [3, с. 34].

Вибір усіх наведених вище методик, які використані нами під час констатувального експерименту, здійснено, виходячи з таких критеріїв: валідність методики і її адаптованість до умов нашого дослідження; простота в реалізації та оцінюванні результатів; можливість використання вибраних методик в практичній діяльності вищого педагогічного навчального закладу.

У ході дослідження виявлено потребу в удосконаленні системи пролонгованого моніторингу забезпечення та результативності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ. До об'єктів досліджень слід зарахувати діяльність викладачів, завідувачів кафедр, деканів, проректорів, ефективність діяльності яких підвищиться завдяки впровадженню системи пролонгованого моніторингу.

Відповідно до визначених нами критеріїв і показників результативності управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі запропоновано таку систему пролонгованого моніторингу (див. рис.).

Методика проведення дослідження включає в себе такі етапи.

- визначення цілей та планування досліджень (мета й завдання; об'єкт; термін дослідження; координатори; вибір критеріїв методів, методик);
- розробка діагностичного інструментарію (тести, анкети, контрольні завдання; інструктивні матеріали; методи обробки результатів);
- проведення дослідження;
- збір та обробка результатів;
- аналіз та інтерпретація результатів дослідження.

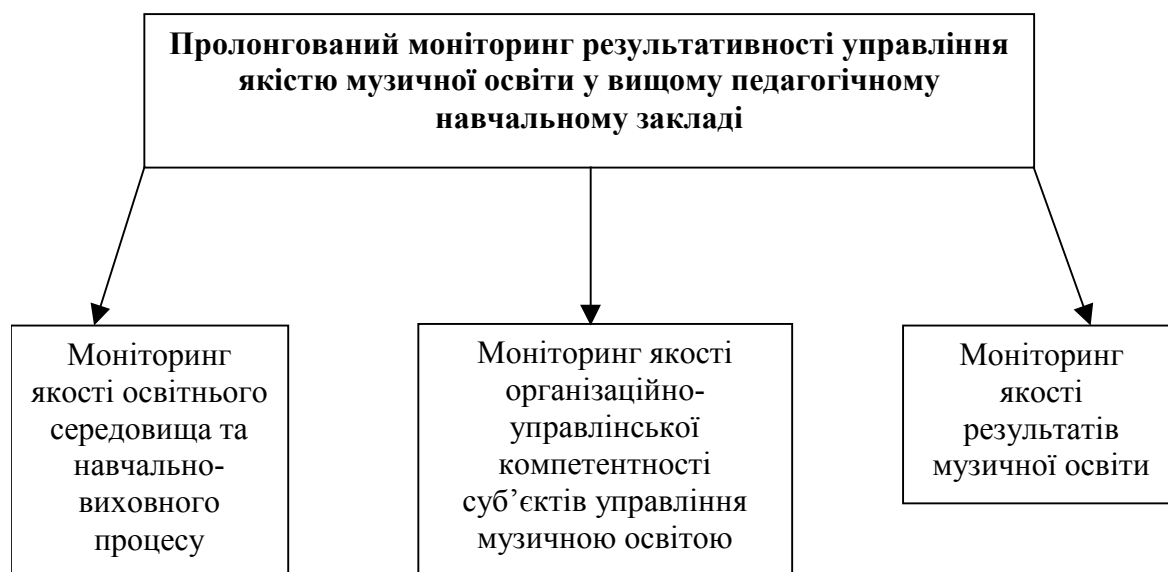


Рис. Система прологованого моніторингу результативності управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі

Розроблена система пролонгованого моніторингу з метою підвищення результативності управління якістю музичної освіти у вищому педагогічному навчальному закладі повинна реалізувати як загальні принципи моніторингу (об'єктивність, створення рівних умов для всіх учасників навчально-виховного процесу; безперервності та тривалості спостережень за станом освіти; перспективності запланованих моніторингових досліджень, рефлексивності, гуманістичної спрямованості моніторингу тощо), так і функції: інформаційну, активізаційну, контрольну, корекційну, системотвірну, прогностичну.

Відповідно до системи пролонгованого моніторингу результативності управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ нами розроблена методика вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, яку подано у вигляді кваліметричної моделі. Запропонована кваліметрична модель вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ є складовою системи адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ. Вагомість критеріїв і показників, включених до кваліметричної моделі вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, визначено на основі принципів кваліметрії для адаптивного управління, розроблених Г. Єльніковою.

Принцип перший. Якість – це сукупність властивостей продукції, що зумовлюють її придатність задовольняти певні потреби. Отже, якість розглядають як складну властивість об'єкта, як сукупність властивостей продукту її діяльності. Ми використовували цей принцип, розкладаючи діяльність на складові першого, другого, третього рівнів тощо.

Принцип другий. Придатність до використання продукції враховують з погляду задоволеності конкретних суспільних та особистих потреб.

У нашому випадку під продукцією діяльності ми розуміємо: для студента – його знання, уміння й здатність їх використовувати в житті; для викладача – моделювання уроків, свою взаємодію зі студентами для засвоєння останніми змісту навчання, методичні розробки, підвищення свого професійного рівня тощо (див. табл.).

Таблиця

**Кваліметрична модель вимірювання результативності
адаптивного управління якістю музичної освіти
у вищому педагогічному навчальному закладі**

№	Критерії	Вагомість критерію	Показники	Вагомість показника
1.	Якість освітнього середовища та навчально-виховного процесу	0,33	Стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення. Якість кадрового забезпечення. Стан соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі. Професійна компетентність викладачів. Упровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес	0,10 0,10 0,10 0,60 0,10
2.	Якість організаційно-управлінської компетентності суб'єктів управління музичною освітою	0,33	Ефективності методичного менеджменту в системі: адміністрація – викладач – студент. Відповідність структури управління освітньою системою відповідно до завдань сучасної вищої школи, відповідність концепції розвитку ВНЗ реалізації державної політики в галузі вищої освіти. Ефективність діяльності керівництва ВНЗ стосовно управління якістю освіти (рівень аналітичної діяльності, якість планування роботи ВНЗ, ефективність організації роботи ВНЗ і управління навчально-виховним процесом, ефективність внутрішнього контролю, контрольно-аналітична діяльність, ефективність прийняття управлінських рішень, організаційно-управлінські здібності керівника). Ефективність функціонування освітньої системи (задоволеність студентів, викладачів, працівників, станом справ у ВНЗ, рівень працевлаштування випускників за фахом, наявність міжнародних зв'язків тощо)	0,10 0,10 0,60 0,10 0,10
3.	Якість результатів музичної освіти	0,34	Рівень знань дидактики. Рівень знань з теорії виховання Рівень знань загальної й педагогічної психології. Рівень предметних знань за фахом. Сформованість професійно важливих якостей. Сформованість професійно-педагогічних і музичних здібностей. Високий рівень професійної мотивації. Розвиток умінь і навичок музичної й професійної діяльності	0,10 0,10 0,10 0,10 0,10 0,20 0,10 0,20

Ми використовували цей принцип у технології пролонгованого моніторингу, а також у розрахунках ступеня задоволеності виконанням кожного критерію.

Принцип третій. Взаємозв'язок між якістю і складними та простими властивостями, які його визначають, може бути представлений у вигляді ієрархічної структури, на нижчому рівні якої прості властивості.

Принцип четвертий. Окремі властивості (прості та складні) можуть бути вимірними у специфічних для кожної властивості одиницях вимірювання. У результаті такого виміру визначається значення абсолютних показників властивостей P_i ($i = 1, 2, \dots, n$). Ми для усіх властивостей виділили як абсолютний показник ранг (бал). В основі ранжування “закладені” порівняльна та інтервальна шкали.

Принцип п'ятий. Значення абсолютних показників можна знаходити на основі:

- фізичних експериментів (методами метрології: вимірювання геометричних розмірів, ваги, твердості тощо);
- експериментів (методами експериментальної психології – експертне вимірювання);
- побудови аналітичних моделей функціонування об'єкта – методами визначення ефективності, розробленими технічними та економічними науками.

Принцип шостий. Крім абсолютного показника P_i , кожна проста або складна властивість може характеризуватися й відносним показником K_i .

Відносний показник (оцінка) визначають зіставленням абсолютного показника P_i з еталонним (базовим) абсолютним показником P_i^{Et} , що відображає змінюваний у часі рівень суспільної потреби:

$$K_i = f(P_i, P_i^{Et}).$$

Величину P_i^{Et} вибирають з урахуванням потреб і ресурсів суспільства. Оцінка – відносна:

1. “Не задовольняє” – 0,00.
2. “Задовольняє нижче ніж на 50%” – 0,25.
3. “Задовольняє на 50%” – 0,50.
4. “Задовольняє вище ніж на 50%” – 0,75.
5. “Задовольняє на 100%” – 1,00.

Принцип сьомий. Поряд із P_i (абсолютний показник) та K_i (відносний показник) кожна проста або складна властивість характеризується своєю вагомістю (важливістю) серед усіх інших – коефіцієнтом вагомості показника властивості – M_i . У нашому випадку кожний критерій і показник має свою вагу в межах одиниці.

Принцип восьмий. Комплексна кількісна оцінка якості виражає середньозважену арифметичну залежність такого вигляду:

$$K_d = M_1K_1 + M_2K_2 + M_3K_3 + M_4K_4 + M_5K_5.$$

Ми проводили ранжування методом бальної оцінки, який передбачає таку послідовність дій:

1. Кожний учасник за 5-бальною шкалою (якщо п'ять компонентів) і за 10-бальною шкалою (якщо десять компонентів) оцінює вагомість кожного фактора.

2. Підраховуємо середнє арифметичне виставлених балів:

2 чол. виставили	5 балів,	значить, $5 \times 2 = 10$;
4 чол. виставили	4 бали,	значить, $4 \times 4 = 16$;
3 чол. виставили	3 балів,	значить, $3 \times 3 = 9$;
2 чол. виставив	2 бали,	значить, $2 \times 2 = 4$;
1 чол. виставив	1 бал,	значить, $1 \times 1 = 1$;

Усього виставлено 40 балів, а брали участь в експертизі 10 осіб. Отже, середня арифметична величина дорівнює: $40 / 10 = 4$.

3. Підраховуємо вагомість від максимально можливих балів.

Вища оцінка 5 балів, брали участь в оцінюванні 10 експертів, значить, кількість максимально можливих балів становить: $5 \times 10 = 50$.

Вагомість підраховуємо на основі таких міркувань: якщо 50 балів становить 1, то 40 балів становитиме x .

Тоді $x = 40 \times 1 / 50 = 0,8$. Важливо пам'ятати, що кількість балів у оцінці одного експерта не повинна повторюватися.

4. Проводимо перевірку валідності анкети.

Валідність – це спроможність тесту або анкети вимірювати те, що вона повинна вимірювати за задумом організаторів.

Ми перевіряли валідність за коефіцієнтом згоди.

$$B = \frac{(a_1 + a_2 + \dots + a_n)}{100 \times n},$$

де n – число показників в анкеті;

$a_1 \dots a_n$ – % експертів, які вибрали найвищий бал із кожного питання.

Норма-зразок об'єкта з якісно-кількісними характеристиками, що дає змогу в математизованій формі відбити ступінь його (об'єкта) реального розвитку, називається кваліметричним еталоном, або стандартом цього об'єкта (кваліметричною моделлю).

Алгоритм створення кваліметричної моделі такий:

1. На підґрунті загальної структури діяльності визначають характерні показники цієї діяльності, які становлять основу моделі.

2. Декомпозуючи загальні цілі діяльності, встановлюють фактори цієї діяльності (напрями).

3. Декомпозуючи кожний напрям за допомогою визначення часткових цілей конкретної управлінської структури, визначають критерії та показники.

4. Визначення вагомості кожного параметру, критерію, показника здійснюють методом експертної оцінки або ранжуванням (метод Дельфі).

5. Оформлення моделі діяльності (стандарту) у вигляді окремих карток.

На основі викладеного вище була розроблена науково-методична база для відстеження розвитку системи адаптивного управління якістю музи-

чної освіти в педагогічному ВНЗ. Це дало змогу перевірити достовірність запропонованої системи, встановити її межі використання та застосувати в практиці управління.

Висновки. Таким чином, відповідно до визначених нами критеріїв і показників створена система пролонгованого моніторингу результативності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, яка реалізовується за допомогою розробленого нами діагностичного інструментарію. Спираючись на систему пролонгованого моніторингу результативності адаптивного управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ, нами розроблена методика вимірювання результативності адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ, яка представлена у вигляді кваліметричної моделі. Запропонована кваліметрична модель є складовою системи адаптивного управління якістю музичної освіти в педагогічному ВНЗ.

Список використаної літератури:

1. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
2. Симен-Северская О. В. Формирование педагогической компетенции специалиста социальной работы в процессе подготовки в вузе : дис. ... канд. пед. наук / О. В. Симен-Северская. – Ставрополь, 2002. – 192 с.
3. Солопова Н. К. Формирование готовности педагога к профессиональной деятельности в современных условиях [Электронный ресурс] / Н. К. Солопова // XVII Международная конференция-выставка (“ИТО-2007”) 2007 года, г. Москва. – Режим доступа: <http://ito.edu.ru/2005/Moscow/I/3/I-3-5051.html>.
4. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (Методологический анализ) / Г. П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – Москва : Касталь, 1993. – С. 16–200.
5. Хриков Є. М. Моніторинг задоволеності студентів діяльністю вищого навчального закладу / Є. М. Хриков // Науково-методичний альманах. – Луганськ ; Стаханов : Альма-матер, 2008. – № 3. – С. 41–44.
6. Управління якістю освіти / В. І. Войтенко, А. О. Лавренюк, Л. М. Малинич та ін. ; за заг. ред. А. О. Лавренюва. – Хмельницький : ХОІППО ; Кам'янець-Подільський : Абетка – НОВА, 2003. – 184 с.
7. Сучасні освітні технології у вищій школі : зб. наук. праць. – Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2007. – 259 с.
8. Радзивилова Г. А. Управление качеством образования в педагогическом вузе и его филиале : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. / Г. А. Радзивилова. – Москва, 2005.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2015.

Ульянова В. С. Методика измерения результативности адаптивного управления качества музыкального образования в педагогическом высшем учебном заведении

В статье рассматриваются кваліметрические методики измерения результативности управления качеством музыкального образования педагогического вуза. Вместе с тем применение кваліметрического подхода позволяет более обосновано подойти к оценке эффективности адаптивного управления качеством музыкального образования в педагогических заведениях.

Ключевые слова: методика, адаптивное управление, качество, музыкальное образование, педагогический вуз.

Ulyanova V. Methods of Measuring the Performance of Adaptive Management Quality Music Education Pedagogical Universities

In scientific and pedagogical sources nedoctatno vykopyctovuyutcya kvalimetrychni methods of measuring effectiveness of the quality management of music education teaching universities. Pazom so zactocuvannya kvalimetrychnoho (from lat. Qualis – metody kilicnoyi otsinky yakosti pedahohichnoho ppoťsecu pidxodu dozvoljaye more obhpuntovano pidiyty till the otsinyvannya efektyvnocti adaptive uppavlinnya yakictyu music ocivity in vyschyx pedahohichnyx navchalnyx zakladax. Qualimetry – a scientific discipline that studies the complex issues of methodology and quantitative assessments of the quality of any objects – objects or processes. It is divided into theoretical and applied. Theoretical Qualimetry abstracted from concrete objects and examines the general laws and mathematical models related to the assessment of quality. The subject of theoretical quality control is to improve the accuracy and reduce the complexity of quantitative assessments of quality and study areas most efficient use of each of qualimetric methods. Applied Qualimetry develops methods for quantitative assessment of quality. Such estimates are known from antiquity. By definition, S. Ryabov, Qualimetry – a scientific discipline which studies the complex issues of methodology and estimates as of any object, objects, events or processes. Their main task – a comprehensive assessment of quality through a set of indicators using appropriate mathematical model. The basic method of quality control – expert. Currently developing pedagogical Qualimetry. This – the methods of quality control in general pedagogical measurements to quantify the psychological, pedagogical and didactic objects. The main method is a method of teaching quality control group of expert assessments (Delphi). Education Qualimetry – an interdisciplinary science that combines pedagogy, mathematics, total quality control, sociology, cybernetics and so on. Part of teaching is teacher quality control expertise. This set of procedures required to obtain collective opinion in the form of expert opinions about teaching facility. The theoretical basis of pedagogical expertise are methods of expert assessments and opinion research methods such as questionnaires and tests. Among the methods of peer reviews we chose rating method (method of valuation classification) method and scores. Among the methods of sociological research – a survey. The main method we have chosen a group expertise. Using this technique being formed collective judgment.

Key words: theory, adaptive control, the quality of music education, Pedagogical University.

УДК 378.046.4:376.545:005

В. В. УШМАРОВА

МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ ЗІ ЗДІБНИМИ УЧНЯМИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У статті наведено результати визначення методологічної бази дослідження проблеми вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібним учнями в системі післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано доцільність використання для наукового пошуку багаторівневої методології, схарактеризовано методологічні підходи до дослідження проблеми.

Ключові слова: методологія, підхід, здібні учні, учитель початкової школи, післядипломна педагогічна освіта.

Аналіз наукових праць у галузі методології (В. Гершунський, С. Гончаренко, В. Гмурман, В. Загвязинський, В. Краєвський, В. Кушнір, І. Лернер, О. Новіков, В. Полонський, М. Скаткін, В. Сластьонін, Є. Хриков, Г. Щедровицький та ін.) показав, що існують різні позиції щодо розуміння методології взагалі й педагогічної методології зокрема. У найбільш широкому значенні методологію розуміють як учення про організацію діяльності (О. Новіков). Із загальнофілософських позицій методологію визначають як учення про принципи побудови, форми, способи, методи, прийоми, засоби науково-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності (І. Блауберг, Е. Юдін). Методологію педагогіки найчастіше тлумачать як теорію методів педагогічного дослідження, а також теорію для створення освітніх і виховних концепцій.

У структурі методологічного знання розмежовують ієрархію рівнів: філософський, загальнонауковий, конкретнонауковий і технологічний (за Е. Юдіним). Перші три рівні методології забезпечують відповідність педагогічного дослідження системі цінностей сучасного суспільства (перший рівень); найбільш ефективним шляхам вирішення соціальних проблем (другий рівень); тенденціям розвитку педагогічної науки (третій рівень). Четвертий рівень забезпечує технологічну реалізацію концептуальних засад дослідження, сформованих за допомогою перших трьох рівнів методології [7, с. 112.].

Кожен рівень методології представлений певними науковими підходами. Сучасна українська й зарубіжна педагогіка визнає, що методологічний підхід не лише закладає модель авторського бачення, розуміння та інтерпретації явищ, фактів і подій у педагогіці, а й виступає науковим підґрунтям цілісного аналізу її об'єкта, визначає кут зору на логіку та етапи його розвитку, регламентує відбір й інтерпретацію фактологічного матеріалу, закладає параметри оцінювання досліджуваних педагогічних явищ тощо. Найчастіше науковці пов'язують поняття підходу з фіксацією певної спрямованості дослідження, його цільовою орієнтацією, які в сукупності визначають його загальну стратегію.

Тенденцією кінця ХХ – початку ХХІ ст. стало чітке прагнення до методологічного синтезу. Багато складних і надскладних об'єктів вивчено сучасною наукою за допомогою поєднання декількох підходів. Аналіз сучасних дисертацій показав, що методологія розвивається в декількох напрямках: синтетичному; інтегративному (так, наприклад, системний підхід інтегрується з акмеологічним, аксіологічним, синергетичним, що уможливорює поліаспектне дослідження однієї й тієї самої проблеми); рівневому.

Мета статті полягає в обґрунтуванні методологічних підходів до дослідження проблеми вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти.

Філософський рівень методології визначає вихідні погляди дослідника на сутність явища через основні закони й принципи сучасних концепцій пізнання. Будь-яка наука, яка володіє складним концептуальним устроєм, потребує філософського аналізу. За відсутності філософського аналізу неможливо уникнути численних парадоксів, апорій, антиномій, які завжди супроводжують розвиток будь-якої науки.

Вітчизняна філософська традиція полягає в безальтернативному пануванні протягом тривалого часу діалектичного матеріалізму. Втім, як зазначає В. Канке, теорію діалектичного матеріалізму, створену у ХІХ ст., за останні сто років не лише не вдалося розвинути, а й у її серцевині були виявлені суттєві недоліки [5, с. 53–54]. Тому вчений закликає інтелектуалів, зокрема педагогів, урахувувати ці обставини, не ставати заручниками застарілих філософських уявлень і не перетворювати вітчизняну науку на резервацію діалектичного матеріалізму.

Здійснюючи аналіз наукової проблеми, потрібно виходити з позицій синтезу досягнень провідних сучасних філософських напрямів: аналітичної філософії (Б. Рассел, Г. Фреге, Дж. Мур, Л. Вітгенштейн, Р. Карнап, У. Куайн, Х. Рейханбах, та ін.); герменевтичної філософії (В. Дільтей, М. Хайдеггер, Ю. Хабермас та ін.); постструктуралізму (М. Фуко, Ж. Деррида, Ж. Делез, Ж.-Ф. Ліотар та ін.) тощо [5, с. 50–52].

Загальна методологія науки являє собою теоретичні концепції, які застосовують у більшості наукових дисциплін. Другий рівень методології визначає принципи дослідження, аналіз системи основних категорій, понять, концепцій. У нашій статті загальний рівень методології досліджень представлений системним, синергетичним і діяльнісним підходами.

Системний підхід – універсальний інструмент методології наукового пізнання, який широко використовують у багатьох сферах науки. Реалізація системного підходу до педагогічних об'єктів передбачає розробку засобів їх аналізу й синтезу як систем. Ідея системи – упорядкованої, структурованої сукупності елементів – лежить в основі системного підходу. Системний підхід характеризується певною сукупністю понять: діючий елемент, зв'язки, система, структура; вхід і вихід, рівновага, стабільність, саморегуляція (за О. Ланге, Е. Юдіним) та визначається принципами цілісності, ієрархічності, структуризації, множинності, системності [10, с. 157–158].

Системний підхід до вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти дає змогу розглядати його, з одного боку, як підсистему підвищення професійної кваліфікації вчителів початкової школи в системі післядипломної педагогічної освіти, що передбачає синтез курсової й міжкурсової підготовки і самоосвіти вчителів; з іншого – як багатоаспектну систему, яка включає комплекс підсистем, що взаємодіють (підсистеми методологічної, теоретичної, методичної, особистісної підготовки), які в сукупності взаємозв'язків забезпечують сформованість готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями.

Сьогодні неможливо аналізувати складні процеси і явища, не використовуючи мови синергетики. Виникнення в 1970-х рр. нового міждисциплінарного напрямку – синергетики – науки про активні нелінійні середовища, в яких розгортаються процеси самоорганізації (І. Пригожин, Г. Хакен), було пов'язане з відкриттям детермінованого хаосу (“порядок з хаосу”), яке істотно змінило фундаментальні уявлення про Універсум, його елементи й рівні організації. Синергетика виходить з розуміння розвитку як неперервного чергування хаосу та порядку.

Творцем синергетичного напрямку й винахідником терміна “синергетика” є професор Штутгартського університету Герман Хакен. Термін походить від грецького “synergeia” (“син” – сприяння, співробітництво, співдружність, “ергос” – дія) і перекладається як “енергія спільної дії”. За Г. Хакеном, синергетика вивчає системи, що складаються з великої кількості компонентів або підсистем, які складним чином взаємодіють між собою.

Методологічна перевага синергетики порівняно з іншими теоріями полягає в тому, що останні аналізують процеси упорядкування та організації під специфічним дослідницьким кутом зору. Так, наприклад, класична соціологія й кібернетика акцентують свою увагу переважно на проблемах стійкості та рівноважності систем, а отже, їх керованості; теорія соціальної ентропії – на ролі нерівноважності у формуванні соціального порядку. Предметом вивчення синергетики є системи, що самоорганізуються. Самоорганізація – це процес упорядкування частин та елементів системи в просторі й часі за рахунок їхньої внутрішньої узгодженої взаємодії (на відміну від організації, під якою мають на увазі те саме, але під впливом зовнішнього фактора). Предметом вивчення синергетики є всі етапи універсального процесу самоорганізації як процесу еволюції порядку – його виникнення, розвитку, самоускладнення й руйнування, тобто весь цикл розвитку системи в аспекті її структурного упорядкування [2].

Дослідники вказують, що синергетика як методологічний принцип у педагогічній діяльності дає змогу посилити процес формування особистості як суб'єкта власного розвитку, оскільки синергетичні принципи дозволяють інакше розглядати проблему розвитку. Також необхідне усвідомлення того, що педагогічні системи є синергетичними за своєю природою і функціями, їм не можна нав'язувати те, що суперечить їх внутрішньому змісту й логіці розгортання внутрішніх процесів. Для таких систем можли-

вий лише "...вірогідний опис, і ніяке припинення знання не дозволить детерміновано передбачити, яку саме структуру обере система" [9, с. 27].

Відповідно до критеріїв застосування синергетичного підходу можна припустити, що до процесу вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями як об'єкта наукового дослідження можна застосувати підстави синергетичної парадигми: як відкрита нерівноважна система, процес удосконалення готовності вчителів до роботи зі здібними учнями володіє певним ступенем нестійкості, саморозвитку та самодобудовування. Синергетичний підхід дає змогу розглядати вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібними учнями як процес, який значною мірою самоорганізується, ґрунтується не на прямих причинно-наслідкових зв'язках, а проходить неоднозначно, процес, зумовлений множинними внутрішніми й зовнішніми впливами: закономірними та випадковими, передбачуваними й стихійними, впорядкованими та хаотичними.

Діяльнісний підхід ґрунтується на теоретичних положеннях концепції Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, П. Гальперіна, які розкривають основні психологічні закономірності процесу навчання й виховання, структуру освітньої діяльності з урахуванням загальних закономірностей онтогенетичного розвитку людини. Діяльнісний підхід виходить з положення про те, що психологічні здібності людини є результатом перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність шляхом послідовних перетворень (принцип інтеріоризації – екстеріоризації). Таким чином, особистісний, соціальний, професійний розвиток людини визначається характером організації її діяльності.

Діяльнісний підхід вважають однією з педагогічних стратегій, які "увійшли до золотого фонду педагогічної культури. Сутність його у тому, що виховання школярів будується на основі діяльності, яка її формує" [4, с. 44]. Це положення має давню традицію. Ще А. Дістреveg відзначав, що знання й уміння "не можуть бути надані або повідомлені. Будь-хто, бажаючи до них долучитися, має досягнути це власною діяльністю" [3, с. 113].

У системі професійної освіти діяльнісний підхід набуває нового сенсу. Під час професійної підготовки відбувається постійне збагачення змісту діяльності на основі моделі діяльності фахівця, що включає опис системи його основних функцій, проблем і завдань, предметних і соціальних компетентностей. Діялісна модель підготовки фахівця (А. Вербицький) передбачає постійну трансформацію видів діяльності від навчально-пізнавальної діяльності академічного типу через досвід квазіпрофесійної діяльності до професійної діяльності в процесі виробничої практики.

Методологічне обґрунтування дослідження проблеми з позицій діялісного підходу дає змогу розглядати процес удосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти як діяльність учителів початкової школи з удосконалення та самовдосконалення спеціальних теоретико-методологічних і методичних знань, набуття практичного досвіду, розвитку особистісних якостей, спрямованих на ідентифікацію, навчання й виховання здібних і обдарованих учнів молодшого шкільного віку.

Конкретно-науковий рівень методології детермінує процес дослідження з опорою на аналіз сучасних підходів, теорій, систем, закономірностей, принципів, які є специфічними для тієї чи іншої конкретної науки.

Особлива увага до компетентнісного підходу зумовлена, як стверджують науковці (Н. Бібік, І. Зимня, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторський та ін.), по-перше, тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки. По-друге, зміною освітньої парадигми “ЗУН” – парадигми результату освіти, орієнтованої на ієрархію знань, умінь, навичок, методик їх формування, контролю й оцінювання, на парадигму СВЕ (competence-based-education) – освіти, орієнтовану на вільний розвиток людини, на творчу ініціативу, самостійність, конкурентоспроможність, мобільність майбутніх спеціалістів [6]. Концептуальна ідея компетентнісного підходу полягає в розробці ключових компетенцій, які охоплюють професійну, особистісну, соціальну, гуманітарну сфери. У контексті компетентнісного підходу готовність учителя початкової школи до роботи зі здібними учнями ми розглядаємо як комплекс компетенцій, що відповідають змісту мотиваційного, змістового, процесуально-діяльнісного, рефлексивного й особистісного компонентів і є фундаментом його професійної компетентності.

Впритул до компетентнісного підходу наближається особистісно орієнтований підхід, який стверджує орієнтацію на особистість як на мету, суб'єкт та результат освітнього процесу. Особливе значення має акцент на унікальності особистості, створенні педагогічних умов, які забезпечують і підтримують процеси саморозвитку й самореалізації, розвитку неповторної індивідуальності. Особистісно орієнтований підхід до вдосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти у своєму концептуальному значенні включає в себе найбільш адекватні методи і прийоми, що відповідають таким вимогам, як діалогічність; діяльнісно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуальної освітньої траєкторії як персонального шляху реалізації особистісного потенціалу вчителів початкової школи; надання їм необхідного простору, свободи вибору змісту і способів удосконалення зазначеної готовності.

Висока місія навчання й виховання вимагає як методологічну основу виокремити аксіологічний підхід, який надає їм ціннісного напрямку. З позицій аксіологічного підходу людина є найвищою цінністю та метою соціального розвитку, в основі якого лежить розуміння й ствердження цінності людського життя, значущості особистості та освіти; одним із засобів її розвитку. Провідною цінністю освіти є становлення й розвиток особистості як індивідуальності в її самобутності, унікальності та неповторності. Таким чином, можна впевнено говорити про тісний взаємозв'язок аксіологічного, особистісно орієнтованого й компетентнісного підходів. Процес удосконалення готовності вчителя початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті аксіологічного підходу є процесом засвоєння універсальних загальнолюдських і професійних цінностей, процес сходження до цих цінностей. Засвоєння цінностей відбувається шля-

хом їх інтеріоризації в процесі підвищення кваліфікації педагогів та активної професійної діяльності вчителів. На основі привласнених універсальних загальнолюдських та професійних цінностей розвивається ціннісне ставлення до себе (образ Я), професійної діяльності (образ Я в професії), соціуму (образ соціуму), культури (образ культури), світу (образ світу).

В основу нашого дослідження також покладено андрагогічний підхід, оскільки йдеться про організацію підготовки дорослих учнів. Проблеми андрагогіки висвітлено в цілій низці публікацій українських та зарубіжних учених: Т. Білобровко, Н. Вербицької, О. Вербицького, І. Зязюна, І. Колеснікової, В. Крупицького, Л. Лук'янової, В. Олійника, О. Пехоти, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, С. Сисоевої, Т. Сорочан та багатьох інших.

Андрагогіка (у перекладі з грецької андрос – доросла людина, чоловік; агогейн – вести, “ведення дорослої людини”) – це наука, яка розкриває теоретичні та практичні аспекти навчання дорослої людини протягом усього життя. Уперше цей термін був вжитий у 1833 р. німецьким ученим, істориком А. Капп. За визначенням Н. Ничкало, андрагогіка – педагогіка дорослих, одне з визначень галузі педагогічної науки, що охоплює теоретичні та практичні проблеми освіти, навчання й виховання дорослих [8].

Закономірності підготовки дорослих у системі освіти як суб'єктів діяльності досліджує С. Вершловський. Він констатує, що ця освітня сфера підпорядкована провідним цілям особистості, таким як професійні, сімейні тощо. Тому освіта залежить від інтересів і здібностей суб'єкта, його потреб, які визначаються життєвою ситуацією. Звідси – прагматичне ставлення дорослого до освіти. Доросла людина орієнтується на практичний результат навчання, який дає змогу застосувати нові знання та вміння, здобути нову професію, підвищити свій соціальний або професійний статус [1]. Андрагогічний підхід до процесу вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти означає створення оптимальних умов для реалізації освіти дорослих, які володіють самосвідомістю, життєвим і професійним досвідом, вмотивовані до навчання й орієнтовані на використання отриманих знань у самостійній професійній діяльності зі здібними учнями.

Для цілісного осмислення сутності процесу вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти нам необхідно звернутися до ідей акмеологічного підходу. Акмеологія розглядає людину як суб'єкт професійного вдосконалення (як самовдосконалення, так і опосередкованого акмеологічними технологіями) (А. Бодальов, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Рибалко та ін.). Особливе значення для нас має унікальна здатність суб'єкта змінювати різні способи власної організації щодо об'єктивно існуючих. Ця обставина є ключовою для побудови суб'єктом освіти індивідуальних стратегій професійно-творчого саморозвитку відповідно до умов середовища закладів післядипломної освіти та особливостей професійної діяльності.

Суть акмеологічного підходу до проблеми вдосконалення готовності вчителя початкової школи до роботи зі здібними учнями полягає в спрямованості

освітньої діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти на створення умов для найбільш повного розкриття сутнісних сил самими вчителями, інтегрування знань з психології, педагогіки, предметно-фахових методик навчання здібних дітей молодшого шкільного віку, використання сформованих знань та вмій у практиці роботи зі здібними учнями, оволодіння суб'єктом післядипломної педагогічної освіти найбільш ефективними способами професійного самовдосконалення готовності до роботи зі здібними учнями.

Технологічний рівень методології дослідження проблеми дає змогу розробити моделі, алгоритми, процедури, техніку, які забезпечують отримання емпіричного матеріалу дослідження та його первинну обробку. Цей рівень забезпечує можливість уведення результатів дослідження в науковий обіг.

На четвертому – технологічному – рівні методології методика дослідження являє собою комплекс взаємодоповнюваних теоретичних та емпіричних методів, які підпорядковані розглянутим вище методологічним принципам і в поєднанні здатні з найбільшою ймовірністю вивчити й охарактеризувати процес готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти. Як комплекс взаємодоповнюваних методів дослідження ми виокремлюємо такі: методи вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури, діагностичні, обсерваційні, праксиметричні, експериментальні, математичні.

Висновки. Визначення методологічних підходів спрямовує проектування процесу вдосконалення готовності вчителів до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти, дає уявлення про складність і багатогранність досліджуваного феномена. Предмет подальших досліджень становить обґрунтування закономірностей та принципів удосконалення готовності вчителів початкової школи до роботи зі здібними учнями в системі післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Вершловский С. Взрослый как субъект образования / С. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 3–8.
2. Гребенюк Е. Н. Синергетический подход в гуманитарном исследовании : монография / Е. Н. Гребенюк. – Астрахань : Астраханский гос. ун-т, 2011. – 100 с.
3. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – Москва : Педагогика, 1956. – С. 113.
4. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке / В. И. Журавлев. – Москва : Педагогика, 1990. – С. 44.
5. Канке В. А. Философия педагогики : монография / В. А. Канке. – Москва, 2011. – 384 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Методологічні засади педагогічного дослідження : монографія / за заг. ред. В. С. Курила, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. “Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – С. 112.
8. Ничкало Н. Г. Андрагогіка в системі педагогічних наук / Нелля Ничкало // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / наук. рада: В. Г. Кремень, В. І. Луговий, І. А. Зязюн та ін. ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, відділ андрагогіки. – Київ, 2009. – Вип. 1. – С. 7–20.

9. Синергетика в психологии профессионального развития : сб. научных трудов / под ред. Э. Ф. Зеера. – Екатеринбург : Рос. гос. проф-пед. ун-т, 2004. – 122 с.
10. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методол. пробл. соврем. науки / Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1978. – 391 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Ушмарова В. В. Методологические основы совершенствования готовности учителей начальной школы к работе со способными учащимися в системе последипломного педагогического образования

В статье представлены результаты определения методологической базы исследования проблемы совершенствования готовности учителей начальной школы к работе со способными учащимися в системе последипломного педагогического образования. Обоснована целесообразность использования для научного поиска многоуровневой методологии, охарактеризованы методологические подходы к исследованию проблемы.

Ключевые слова: методология, подход, способные учащиеся, учитель начальной школы, последипломное педагогическое образование.

Ushmarova V. Methodological Backgrounds of the Improvement of the Primary School Teacher's Readiness for the Work With Capable Pupils in the System of Post-Graduate Pedagogical Education

The article provides results of definition of the methodological basis of the research of the problem of the improvement of the readiness of primary school teachers for the work with capable children in the system of post-graduate pedagogical education. The expedience of the use for the scientific search of a multi-level methodology has been grounded, methodological approaches for the problem research have been characterized.

Pedagogics methodology is often interpreted as the theory of pedagogical research methods, and the theory for creation of educational and teaching concepts. the structure of methodological knowledge defines the hierarchy of levels: philosophical, general-scientific, specific-scientific and technological (according to E. Yudin). Each level of methodology is represented by certain scientific approaches. Methodological approach not only lays basis for the model of author's vision, understanding and interpretation of phenomena, facts, and events in pedagogics, but also becomes a scientific background of a holistic analysis of its object, defines the angle of consideration of logics and the stages of its development.

The idea of the article lies in grounding methodological approaches towards the research of the problem of improvement of primary school teachers for the work with capable students in the system of postgraduate pedagogical education.

In our research the general level of methodology of research is represented by system, synergetic and activity approaches. the methodological grounding of the primary school teachers readiness for the work with capable pupils in the system of post-graduate studies problem research is performed form the point of view of competence, personality oriented, axiological, andragogical, acmeological approaches.

The definition of methodological approaches directs the projecting of the teachers' readiness improvement process to the work with capable pupils in the system of post-graduate pedagogical education, provides insights into the complexity and catholicity of the researched phenomenon.

Key words: methodology, approach, capable pupils, primary school teacher, post-graduate pedagogical education.

УДК 378.22+37.013.32:33(043.3)

О. А. ЧЕРНЕГА

ЗНАЧУЩІСТЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ “КОМУНІКАТИВНІ ПРОЦЕСИ У НАВЧАННІ” ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

У статті висвітлено значущість та місце навчальної дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” у процесі професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів. Схарактеризовано особливості її викладання у ВНЗ.

Подано робочу програму з дисципліни, розглянуто мету й завдання курсу, описано зміст, форми, методи й засоби навчання дисципліни.

Ключові слова: комунікативні процеси, підготовка до комунікативного процесу, інженер-педагог, чинники спілкування.

Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем для всього світового співтовариства. Їх вирішення пов'язане з модернізацією змісту освіти, оптимізацією способів і технологій організації освітнього процесу і, звичайно, переосмисленням мети й результату освіти. У загальному контексті європейських тенденцій глобалізації Міжнародна комісія Ради Європи (програма Definition and Selection of Competencies) визначила ті основні ключові компетенції, які в результаті утворення повинні освоїти молоді фахівці. Відповідно й мета освіти стала співвідноситися із формуванням ключових компетенцій, що зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [3]. Однією з основних ключових компетенцій є комунікативна, яка розглядається як здатність людини діяти в конкретній життєвій ситуації вибудовувати спілкування і взаємодіяти з іншими людьми. Вона позитивно впливає на розвиток критичного мислення й критичного сприйняття медіаінформації, формування якостей лідера, позитивної самооцінки й упевненості в собі, фізичне та психічне здоров'я [4; 5].

Комунікативна компетентність постає як важлива складова професійної компетентності майбутнього фахівця. Процеси комунікації відіграють одну з провідних ролей у будь-якій професійній діяльності. У мові людини відображається все: і рівень освіченості, і рівень культури, її світогляд, принципи, переконання тощо. Тому комунікативна компетентність майбутніх інженерів-педагогів – одна з умов їх ефективної комунікативної діяльності у професійній сфері й потужний ресурс їх професійного зростання та становлення.

Проблемі формування комунікативної компетентності присвячено праці українські і зарубіжних науковців (В. Беспалько, Д. Годлевська, Ю. Смельянов, К. Ларсон, Дж. Равен, А. Холідей та ін.). Комунікативну підготовку фахівців досліджують Ю. Жуков, М. Ісаєнко, Є. Мелібруда, Н. Назаренко, Л. Петровська, П. Растянников та ін.

Метою статті є висвітлення значення й місця навчальної дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” для професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, а також характеристика особливостей її викладання у ВНЗ.

Підготовка студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до ефективної комунікативної діяльності має спиратися на адекватний сучасним потребам зміст навчання, включати активні форми й методи навчання, щоб зміцнити впевненість випускників у своїх професійних і особистісних можливостях. Для цього в них необхідно формувати: комунікативну компетентність; комунікабельність; адекватну мовну та ділову поведінку з урахуванням специфіки професійної мови; вміння приймати рішення й нести за них відповідальність, здатність бути розробником ідей та ініціатором нових підходів до вирішення практичних завдань, своєчасно реагувати на обставини, які не піддаються контролю, і діяти миттєво тощо.

З цією метою до нормативної частини освітнього стандарту підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, освітньої галузі знань 0101 “Педагогічна освіта”, напряму підготовки 6.010104 “Професійна освіта” (за профілем підготовки) включено навчальну дисципліну “Комунікативні процеси у навчанні”.

У Бердянському державному педагогічному університеті предмет “Комунікативні процеси у навчанні” викладають студентам профілю підготовки “Комп’ютерні технології” та “Економіка”.

Вивчення курсу ґрунтується на основних положеннях дисциплін “Соціологія”, “Соціальна психологія”, “Методика професійного навчання: педагогічна майстерність”, “Психологія спілкування”, “Ділове спілкування”, “Конфліктологія”, “Риторика”.

Програма навчальної дисципліни розрахована на 60 академічних годин, що передбачає проведення 16 годин лекцій, 18 годин практичних (семінарських) занять та 26 годин самостійної роботи студентів. Вивчення дисципліни завершує складання заліку.

Побудова навчального курсу “Комунікативні процеси у навчанні” здійснюється за модульним принципом, що надає йому чіткої послідовності, логічності, системності. Ефективність навчальної дисципліни забезпечується чітким плануванням усіх видів діяльності студента, структуруванням навчального матеріалу з виділенням окремих модулів, організацією навчальної праці студента, контролем рівня знань, умінь і навичок з кожного модуля. Таке навчання дає змогу надавати пріоритет індивідуально-творчій та самоосвітній роботі студентів, враховувати їх особистісний потенціал і потреби.

Перед студентами розкриваються такі актуальні проблеми. Вивчаючи змістовий модуль 1 “Спілкування як соціально-психологічна і комунікативна категорія”, студенти знайомляться з історією комунікації; засвоюють поняття комунікації, типи, форми й засоби комунікації; інтерактивний і перцептивний аспекти спілкування; комунікаційні бар’єри, причини їх виникнення та класифікацію; види комунікаційних бар’єрів; вивчення переконання і навіювання в процесі спілкування; наслідування як важливий механізми психологічного впливу.

У змістовому модулі 2 “Прикладні аспекти комунікації” висвітлюють базові правила організації та проведення основних форм ділового спілкування; розкривають особливості педагогічного спілкування; розглядають професійно-педагогічну культуру й культуру мови викладача.

Успішне опанування спілкуванням залежить від урахування в цілому системи чинників, що взаємодіють: культура середовища (природного, яке забезпечує їжу, повітря, світло, тепло тощо; географічного (клімат, ландшафт, краєвид, тип поселення, екологія), у яких людина розвивається; соціального (суспільний устрій, система виробничих відносин, матеріальні умови життя, виховання, освіта, характер перебігу виробничих і соціальних процесів, ЗМ); культура суспільства; особливості розвитку соціальної сфери; національні традиції; стан здоров’я тощо. У процесі взаємодії людини з різними групами відбуваються її соціалізація та розвиток. Середовище постійно змінюється через практичну діяльність, розширює та змінює зміст умов, які впливають на життя, спілкування, розвиток, генетична спадковість і стан здоров’я людини; соціальна й культурна належність, яка впливає на її безпосереднє оточення; обставини біографії; культурна традиція, професійний і соціальний статус; особистість (безпосередньо або опосередковано) впливає на середовище та приводить до його змін. Якщо спілкування здійснюється в Україні, то його супроводжує відповідне культурне середовище, що визначає його межі й можливості; психічні особливості, світогляд, ціннісні орієнтації, внутрішні потреби та інтереси; система міжособистісних відносин; організовані впливи на людину з боку окремих осіб, груп, об’єднань і всього співтовариства [1].

Отримані знання допомагають молодим фахівцям проаналізувати існуючу ситуацію на ринку праці й розробити стратегію дій щодо конкурентоспроможності.

Метою дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” є формування педагогічної культури спілкування; оволодіння майбутніми фахівцями системою комунікативних знань, умінь, що забезпечують реалізацію функцій, покладених на них загалом; здійснення майбутніми фахівцями професійно-педагогічної комунікації на високому якісному рівні, можливість самореалізації й самовдосконалення студентів через вербальні, невербальні засоби комунікації з погляду професійно-педагогічної діяльності інженера-педагога.

У результаті вивчення дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” студенти мають *знати*:

- історичні витоки професійно-педагогічної комунікації;
- сутність, види, функції, моделі комунікації;
- сутність, структуру, сферу, динаміку педагогічного конфлікту;
- конфлікт у взаємодії “викладач-студент”, “викладач-викладач”, “викладач-керівник”;
- шляхи подолання конфліктів професійно-педагогічної комунікації;
- сутність, функції мови й мовлення викладача, його індивідуальний стиль;

- види, особливості вербальних засобів професійно-педагогічної комунікації;
- культуру мови й мовлення, техніку мовлення педагога;
- мовленнєвий етикет та моделі взаємодії “викладач-студент”;
- сутність, класифікацію невербальних засобів комунікації;
- співвідношення вербальних і невербальних засобів комунікації;
- особливості зовнішнього вигляду, поведінки педагога;

уміти:

- використовувати багатство мови у професійно-педагогічній комунікативній діяльності;
- реалізувати основні різновиди мовлення у професійно-педагогічній комунікативній діяльності;
- добирати в усному й писемному педагогічному мовленні найдоцільніші формули мовленнєвого етикету;
- моделювати процес професійно-педагогічної комунікації, враховуючи його структурні елементи;
- організовувати процес прийому й передачі інформації;
- управляти процесом у системі “викладач-студент”;
- установлювати суб’єкт-суб’єктні стосунки із суб’єктом комунікації;
- установлювати комунікативні зв’язки в колективі;
- використовувати інформаційні ресурси комп’ютерних технологій для організації навчально-виховного процесу.

Для вивчення у повному обсязі нового матеріалу та його закріплення, формування практичних навичок, набуття власного досвіду, розвитку необхідних для професійного спілкування особистісних якостей застосовують традиційні форми навчання: лекції, семінарські, практичні заняття та самостійну роботу студентів.

В основу підготовки студентів до комунікативної взаємодії в професійній та міжособистісній сферах покладено діяльнісний і рефлексивний підходи. Це вимагає особливої уваги до практичної спрямованості навчання. Метою практичної складової є залучення майбутніх фахівців до поглибленої комунікативної діяльності з використанням бази знань, методів, стилів і засобів розв’язання конфліктів, з якими будуть зустрічатися випускники у професійній сфері. У процесі занять організовується практичний показ алгоритму прийняття доцільного рішення під час контакту з людьми, бачення, розуміння, відчуження духовного світу іншої людини за рахунок творчого усвідомлення й подолання критичного моменту.

Під час вивчення дисципліни використовують активні методи навчання. Цікавою, наприклад, є рольова гра “Три товариші”, її мета – вдосконалювати рівень товариськості (навчити обмежувати себе яскраво вираженим екстравертам і розкриватися інтровертам). У процесі гри студенти обирають собі соціальну роль (директор ліцею, домогосподарка, “бомж” тощо) і сідають у центр кола. Інші учасники гри ставлять усім трьом однакові запитання. Кожний, хто сидить у центрі, повинен відповісти на це за-

питання згідно зі своєю соціальною роллю (через 3 секунди після того, як прозвучить запитання). Причому кожен із тих, хто відповідає попередньо, визначає обсяг свого висловлювання (1, 3, 10 пропозицій). За точністю виконання завдання стежить “охоронець часу”.

Не менш цікавою є й ділова гра “Почуй мене!”, для проведення якої необхідно, щоб учасники груп мали змістовну інформацію, якою вони можуть поділитися один з одним. Далі пропонується один з можливих шляхів реалізації цього завдання. Характер висловлювань, що зачитують групі, може змінюватися відповідно до її складу. Наприклад: “Учора наш завідувач знову зробив мені зауваження в присутності моїх співробітників. Начебто я перший рік працюю, і мені треба пояснювати, як розподіляти обов’язки у відділі. Набридло мені все це, давно слід покінчити з цим нервуванням”. Кожне висловлювання можна прочитати тричі: перший раз для того, щоб учасники написали відповідь з використанням уточнення, другий раз – використовуючи переказ, третє – подальший розвиток думок співрозмовника. Після того, як усі написали відповіді, викладач просить кожного чи когось з учасників групи зачитати їх. За необхідності (якщо відповіді не відповідають запропонованим для тренування прийомам) викладач вносить корективи сам чи залучає групу. Мета цієї гри дає змогу її учасникам усвідомити суть запропонованих їм прийомів активного слухання, потренуватися в їх використанні, що є першим кроком на шляху формування уміння слухати іншу людину.

Також цікавим є використання методу малих груп. Одне із завдань на занятті, де використовують цей метод, має тему “Відображення почуттів”. Для його виконання учасників ділять на малі групи (пари). Один студент вимовляє емоційно забарвлену фразу, інший учасник спочатку повторює своїми словами зміст почутого (відображення змісту), а потім намагається визначити почуття, що, на його думку, переповнюють його партнера у момент говоріння (відображення почуттів). Партнер оцінює точність обох відображень. Потім учасники міняються ролями. Мета: оцінити рівень емпатії – здатність переживати ті самі почуття, якими переповнений партнер по спілкуванню в цей момент.

В організації роботи з дисципліни “Комунікативні процеси у навчанні” практикують використання кооперативного методу навчання (робота в групах): опрацювання додаткової літератури, проведення тренінгів, диспутів за темами: “Вуха мої локатори”, “Магія нашого імені”, “Вчимося цінувати індивідуальність”, “Сліпий і поводитир”, “Правда чи брехня”, “Зіпсований телефон” тощо.

Окрім інформації про ефективні методи спілкування, використовують складання бібліографічних карт з тем курсу, підготовку рефератів, підготовку додаткової інформації з питань тем курсу. На інтерактивних практичних заняттях студенти також дізнаються, як підготувати проблему та провести за нею дискусію. Мета таких завдань дискусії – навчитися пропонувати слухачам актуальну й цікаву проблему; навчитися подавати про-

блему; навчитися зав'язувати та проводити дискусію; навчитися підбивати підсумки дискусії.

Студенти вчаться розробляти самопрезентацію (в діловому спілкуванні), мета якої навчитися: подавати себе, зацікавити партнерів, привабити їх; знаходити правильні способи самоподання, формувати імідж, контролювати свою мову, міміку, жести, пози; відповідати на запитання, що постали; налагоджувати комунікативні зв'язки.

Самостійна робота студентів під час вивчення курсу “Комунікативні процеси у навчанні” спрямована на формування загальних та спеціальних знань, умінь, навичок і переконань, які необхідні їм для успішного виконання в майбутньому професійних та громадських функцій. Вона здійснюється на основі інформації, яку студенти отримують ззовні, у тому числі під час аудиторних занять.

У процесі самостійної роботи студенти, спираючись на раніше накопичені знання та вміння, власний життєвий досвід, ціннісні орієнтації, перетворюють отриману інформацію в якісно нові знання [2]. Основними формами самостійної роботи є: вивчення першоджерел; знайомство з додатковою літературою; складання конспектів, блок-схем і опорних конспектів; складання власних прикладів за тематичними ситуаціями з розглянутої теми; розробка бібліографічних карток за різними темами; підготовка цікавих повідомлень з теми; реферування та анотування літератури з курсу “Комунікативні процеси у навчанні”; розроблення тестових завдань з теми тощо.

Такий зміст навчання сприяє усвідомленню студентами важливості всіх аспектів комунікативного процесу, а правильно підібрані форми й методи навчання активізують їх особистість, допомагають подолати психологічні бар'єри, сприяють їх активності, цілеспрямованості у спілкуванні та упевненості у власних можливостях.

Висновки. Таким чином, під час викладання навчального курсу “Комунікативні процеси у навчанні” для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, напряму підготовки 6.010104 “Професійна освіта” (майбутніх інженерів-педагогів) прагнемо використовувати адекватний сучасній науці зміст навчання, побудований на модульній основі, активні методи й форми навчання, активну самостійну роботу. Це створює необхідні умови для розвитку умінь самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, знаходити свої підходи до вирішення проблем, встановлювати ділові контакти з аудиторією. Студенти набувають навичок працювати в групі, вчаться колективно планувати та взаємодіяти з партнером, надавати допомогу одне одному у вирішенні завдань тощо.

Список використаної літератури

1. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч. посіб. / О. Г. Берестенко. – Луганськ : Вид-во ДЗ “ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 300 с.
2. Бутенко Н. Ю. Комунікативні процеси у навчанні : навч-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / Н. Ю. Бутенко, В. М. Приходько, Н. І. Федоренко. – Київ : КНЕУ, 2004. – 334 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс] / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

4. Emanuel R. The Case for Fundamentals of Oral Communication, Community College Journal of Research and Practice [Electronic resource] / R. Emanuel. – Mode of access: <http://www.natcom.org/index.asp>.

5. National Communication Association. Communication Programs in Higher Education. – Washington, D.C. : National Communication Association, 2004.

Стаття надійшла до редакції 14.02.2015.

Чернега Е. А. Значимость дисциплины “Коммуникативный процесс в обучении” для профессиональной подготовки будущих инженеров-педагогов

В статье освещены значимость и место учебной дисциплины “Коммуникативные процессы в образовании” в профессиональной подготовке будущих инженеров-педагогов. Охарактеризованы особенности ее преподавания в вузе.

Приведена рабочая программа по дисциплине, рассмотрены цели и задачи курса, описано содержание, формы, методы и средства обучения дисциплине.

Ключевые слова: коммуникативные процессы, подготовка к коммуникативному процессу, инженер-педагог, факторы общения.

Chernega O. Importance of a Discipline “Communicative Process in Education” for the Future Teacher-Engineers’ Training

The importance and place of a discipline “Communication processes in education” in the training of future teacher-engineers are expounded in the article. The features of the discipline teaching in a high school are characterized.

The working program of the discipline is represented; the goals and objectives of the course are discussed; the contents, forms, methods and means of teaching of the discipline are described.

Construction of the course “Communication processes in education” is carried out in a modular fashion, which gives it a clear continuity, logic, consistency. The effectiveness of the course is provided by accurate planning of all students’ activities, educational material structuring with the release of individual modules, the organization of students’ academic work, control each module’s level of knowledge and skills. Such training allows you to give priority to students’ individual creative work and self education, to consider their own potential and needs.

Activity-reflexive approaches are put into the basis of students’ preparation for communicative interaction in professional and interpersonal fields which requires special attention to practical orientation of training. The aim of practical part is to attract future professionals to the depth of communication activities using their knowledge, methods, styles and means of conflict resolution which alumni may meet in their professional activities. Practical display of algorithm of taking appropriate decisions during contact with people, vision, understanding, feeling of another person’s inner world through creative awareness and critical moment overcome are organized during the training process.

Key words: communication processes, preparation for communicative process, a teacher-engineer, communication factors.

ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті обґрунтовано актуальність розробки авторської технології формування підприємницької культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі професійної підготовки. Акцентовано на гіпотетичних припущеннях щодо змістової основи цієї технології та досвіді фахівців суміжних спеціальностей, що мали справу з розвитком підприємницької культури в дизайнерів, економістів тощо.

Ключові слова: майбутній керівник дошкільного навчального закладу, підприємницька культура, професійна підготовка.

Разом з поступовою інтеграцією України в європейській економічній, політичній та ментальній простір, наша держава вступила у фазу складних кардинальних реформ. Їх сутність та зміст вписуються в загальну картину переходу соціалістичної суспільно-економічної формації в капіталістичну, в якій звична для нашого сприйняття планова економіка зазнає значних модифікацій та перетворень. З цих причин у різних галузях народного господарства виникає потреба в модифікованій професійній підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних і творчо розвинених фахівців, зокрема керівників установ та організацій у сфері освіти й виробничого навчання. Їх роль у побудові нових стандартів життєдіяльності важко переоцінити, адже освітні процеси закладають ціннісні установки в кожного громадянина України, починаючи з молодшого віку. Саме в цьому віці, на думку відомих його дослідників, виникають важливі новоутворення в психічній та особистісній сферах, відбувається інтенсивний інтелектуальний розвиток дитини, розвивається увага, формуються елементарні економічні достовірні знання, готовність до навчання в школі, визначаються життєві шляхи цілих поколінь, які впливають на загальний розвиток і стан цивілізації.

Очевидно, що головний фокус уваги реформаторського руху має зосередитися у сфері виховання нового покоління українців, головними суб'єктами якого є не тільки батьки дитини, а й вихователі дитячих садків, менеджери-організатори дошкільної освіти тощо.

Виходячи з очевидних посилок на важливість реформаторського руху у сфері виховання дітей та з огляду на капіталістичні стандарти буття кожного суб'єкта педагогічних та управлінських процесів, на порядок денний виходить важливе питання про необхідність підготовки керівників дитячих садочків до професійної діяльності в умовах невизначеності, хаосу та нестабільності. Саме таким є нинішні перехідні умови існування управлінців цієї ланки, що детермінує потребу формування та розвитку в кожного з них нової, на жаль, ще не задекларованої в державних документах якості фахівця – підприємницької культури.

Специфічні риси підприємницької діяльності й еволюція в її розумінні вже не раз ставали предметом уваги відомих учених різних галузей, зокрема:

– соціологів: М. Вебера, П. Друкера, В. Зомбарта, Р. Кантільйона, Й. Шумпетера;

– психологів: В. Ворона, Ю. Пачковського, В. Селіванова, І. Сороки, Е. Суїменко;

– педагогів: О. Романовського, А. Орлова;

– економістів: П. Верхана, С. Мочерного, В. Радаєва, Р. Кантільйона, Ж. Сея, Г. Шмоллера, Н. Біггарта, А. Бусигіна, З. Варналія, Ю. Пачковського, К. Поланьї.

Окреслені дослідниками орієнтири та змістові характеристики підприємництва як ніколи збігаються з реальною потребою вмонтування цієї якості в загальну картину освітньо-кваліфікаційного багажу випускників вищих навчальних закладів, зокрема магістрів зі спеціальності “Управління навчальним закладом” (за типом – навчально-виховний комплекс). Дійсно, роль економічної складової професійної освіти майбутніх керівників навчальних закладів неодмінно зростає, набуваючи характеру наукової проблеми, адже саме гроші та матеріальні ресурси в піраміді потреб освітніх закладів поступово стають головним чинником процвітання й розвитку смислових процесів: навчання та виховання.

Метою статті стало здійснення постановки проблеми формування підприємницької культури керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

Досвід професійного формування підприємницької культури або економічної компетентності чи інших суміжних феноменів останнім часом поступово стає предметом розгляду професійної педагогіки. Зокрема, в аспекті освіти дизайнерів (О. Федоров), менеджерів (Є. Єфімова), юристів (В. Рижигов), учителів (Д. Разуменко), економістів (Л. Тандир), фахівців банківської справи (Р. Миленкова) тощо.

Автори досить симетрично описують різні за назвою (економічна культура, креативна культура, конкурентна культура, інноваційна культура), але схожі за своєю сутністю професійні якості, здібності та компетенції, що в побутовому, а останнім часом і науковому полі позиціонуються як підприємницькі. При цьому поняття підприємництва розглядається як інтегрований тип активності, метою якого є комерційна вигода та прибуток матеріального або духовного характеру. Автори згодні й у думці про те, що зазначені типи доходу мають конкурентні споживацькі властивості, здатні задовольнити різнобічні потреби людини.

Отже, підприємницька діяльність – це вищою мірою творча діяльність, яка здійснюється для задоволення потреби людей. Тому утриматися в умовах ринкових відносин може тільки той, хто постійно оновлює продукцію, технології, удосконалює організацію виробництва.

Особливою ознакою підприємницької діяльності є незалежність і самостійність господарюючих суб'єктів. Комерційна свобода визначається

правом вільного ціноутворення, укладення економічних договорів, що закріплюють економічні зв'язки. Власна вигода – принцип особистої економічної зацікавленості – провідний чинник підприємницької діяльності.

Аналіз ситуації, що склалася, і тенденцій розвитку соціально-культурної сфери показують, що процес справжнього підприємництва досить суперечливий. З одного боку, відсутність розвиненого законодавства, цивілізованих відносин підприємців із працівниками, регуляторних механізмів державної діяльності. Разом з тим прагнення сучасних підприємців до економічного успіху своїх фірм, власного добробуту змушує їх діяти в обхід законів, призводячи до напруженості в суспільстві, погіршення моралі. Постає питання про культуру підприємницької праці, про підприємницьку культуру, витоки якої містяться не тільки в зарубіжному, а й у вітчизняному досвіді.

Ми вважаємо за потрібне перевіряти рівень розвитку підприємницької культури за такими критеріями:

1. Професійні знання порівняно з їх обсягом, визначеним стандартом.
2. Інтелектуально-логічний розвиток: уміє аналізувати, порівнювати, виділяти головне, описувати явища, давати визначення, уміти відповідати обґрунтовано, кваліфікувати.
3. Мотиваційно-творча спрямованість особистості: захопленість, прагнення до соціальних досягнень, прагнення до лідерства, почуття обов'язку й відповідальності, самоосвіта, прагнення бути високо оціненим з боку оточення, цільової аудиторії.
4. Здібності особистості до самоврядування: ціннісні орієнтири, здатність до планування, раціонального використання часу, самооцінки, самоорганізації, самоконтролю та адекватного оцінювання результатів, корекції способів діяльності.
5. Комунікативно-творчі здібності: накопичувати та використовувати досвід, здатність до співпраці й взаємодопомоги, організації діяльності інших, узгодження інтересів партнерів.
6. Інтелектуально-евристичні здібності: генерування ідей; бачення суперечностей і проблем; нестандартний підхід до їх вирішення; перенесення знань у нові ситуації; здатності до подолання інерції мислення, самоаналізу, критичного мислення, оцінювання ефективності діяльності.
7. Характер кругозору: різнобічні інтереси у сфері дошкільної освіти, економіки тощо.

Найбільш близько до вирішення майже симетричного завдання нашого дослідження останнім часом підійшли українські та зарубіжні фахівці теорії й методики професійної освіти, зокрема О. Федоров, М. Пічкур, Н. Габовда, В. Банькіна.

Так, процес формування підприємницької культури дизайнера О. Федоров пропонує розпочати з мотиваційно-ціннісного етапу, який передбачає корекцію змістового наповнення дисциплін соціально-економічної та професійно орієнтованої підготовки в напрямі запровадження інновацій під-

приємництва [5]. О. Федоров конструює цей етап таким чином, що студенти під час ознайомлення з філософськими, культурологічними, соціальними, економічними та суто фаховими аспектами підприємницької культури дизайнерів набувають базових уявлень про цінність підприємництва, великі переваги лідерської життєвої позиції та роль бізнесових успіхів у кар'єрі людини [5].

Автором запропоновано спецкурс “Сучасна підприємницька культура”, у ході якого студенти опанували основи теорії й практики підприємництва, етико-комунікативний кодекс підприємця, способи подолання комунікативних бар'єрів, економічних ризиків та усвідомили важливість інновацій у проектах [5].

Наступний представник, який також брав участь у формуванні підприємницької культури дизайнера, – М. Пічкур. Він наголошує на тому, що для розробки концепції формування підприємницької культури майбутнього дизайнера як педагогічного процесу необхідні такі ідеї: економічної індивідуалізації як освоєння студентами ролі потенційного суб'єкта підприємницької активності; економічної соціалізації особистості як етичного освоєння студентами ролі потенційного суб'єкта соціально-економічних відносин; економічної інтеграції як проектування суб'єктивної моделі економічного успіху й освоєння студентами ролі потенційного суб'єкта професійно-підприємницької діяльності; педагогічного супроводу процесу становлення суб'єкта формування підприємницької культури [4]. Для підвищення рівня творчості у вирішенні завдань підприємницького характеру О. Пічкур радить, щоб цей процес відбувався поетапно: на першому етапі педагог повинен ставити проблему й намічати метод її вирішення, а саме вирішення і його пошук мають здійснювати студенти; на другому етапі педагог тільки ставить проблему, а студенти самостійно шукають шляхи її вирішення; на третьому етапі студенти все роблять самостійно (постановку проблеми, пошук методу, розробку самого рішення) [4].

Н. Габовда доводить, що найбільш вдало підприємницька культура фахівців банківської справи розкривається у взаємодії систем “школа – коледж”. Системотвірним фактором педагогічних умов освітнього процесу в навчальному комплексі “школа – коледж” є взаємозв'язок його компонентів: проектованої педагогічної мети у вигляді “підприємницької культури”; міждисциплінарних профорієнтованих модулів змісту з включенням підприємницьких завдань; навчальних та позанавчальних дидактичних форм, методів і засобів з включенням “навчально-підприємницьких фірм”, “ярмарків підприємницьких ідей”, “канікулярних шкіл бізнес-освіти молоді”; корпоративної діяльності педагогів і учнів, детермінованої проектованою педагогічною метою [2]. Але автор зазначає, що для успішної реалізації моделі процесу навчання комплексу “школа – коледж” необхідно, щоб адміністрація та викладачі освітніх установ усвідомили необхідність впровадження інноваційних підходів у змісті освіти, використання в процесі навчання таких методів, технологій і форм роботи, які допоможуть розкрити потенціал учня як новатора, що вміє планувати свої дії, і розвинути в ньо-

го здатності адаптуватися до запитів та вимог ринку і як ініціативного, самостійного, творчого найманого працівника, і як роботодавця (підприємця) [2].

В. Банькіна пропонує структуру формування підприємницької культури студентів закладів середньої професійної освіти, яка включає такі компоненти в їх співвідпорядкованості: мотиваційно-вольовий, економічний, соціальний, етичний. Зміст мотиваційно-вольового компонента становлять мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, що стимулюють творчий прояв особистості в професії. Економічний компонент передбачає знання законів ринку, професіоналізм, орієнтацію на перспективу, дбайливе ставлення до знарядь праці тощо [1]. Основою соціального компонента є вміння вибудовувати конструктивні відносини з різними державними та приватними структурами, конкурентами, використовувати соціальні механізми для залучення нових ресурсів у виробництво, освоєння майбутнім фахівцем сервісної сфери професійних засобів, способів і прийомів підвищення ефективності професійної діяльності. Етичний компонент включає людську гідність, совісність, прагнення до отримання прибутку чесним шляхом, готовність до благодійної діяльності тощо [1].

Як бачимо, автори досягли певних успіхів у загальному плані, але очевидно й те, що в кожній професійній субкультурі мають місце свої інтерпретації та особливості. Виходячи з наведених аргументів, постає нова наукова проблема – формування підприємницької культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів у процесі магістерської підготовки.

Її розв'язання неможливо без додаткового втручання з боку представників професійної освіти майбутніх управлінців освітньої галузі через існування низки практичних та теоретичних *суперечностей між*:

- еволюційним розвитком науки й практики управління в напрямі підприємницької культури та діючою освітньою парадигмою професійної підготовки керівників підприємства, організацій і установ у сфері освіти та виробничого навчання;

- вимогами суспільства до фахової компетентності управлінців, реальною складовою якої дедалі більше постає підприємницька культура, і наявним професійним рівнем керівників у цьому аспекті;

- потребою керівників дошкільних навчальних закладів у розвитку своєї підприємницької культури й відсутністю теоретично обґрунтованої методології професійної підготовки керівників організацій та установ у сфері освіти і, як наслідок, неготовністю освітніх інституцій до її реалізації.

Для подолання зазначених суперечностей, на нашу думку, слід виконати такі завдання:

1. На основі огляду філософської, соціологічної, економічної, управлінської та психолого-педагогічної літератури проаналізувати стан професійної підготовки майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів.

2. Визначити та охарактеризувати організаційно-педагогічні умови формування підприємницької культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів і здійснити їх перевірку.

3. Розробити критерії та показники сформованості підприємницької культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів.

4. Теоретично обґрунтувати й розробити технологію формування підприємницької культури в процесі магістерської підготовки.

5. Експериментально перевірити ефективність технології формування підприємницької культури в процесі магістерської підготовки.

Експлікація зазначених завдань і попередній аналіз існуючої інформації дає змогу сподіватися на велике практичне значення дослідження, яка полягатиме в тому, що буде розроблено та впроваджено в підготовку майбутнього керівника дошкільного навчального закладу:

– модифікований навчальний план підготовки, освітньо-професійну програму й освітньо-кваліфікаційну характеристику галузі знань “Специфічні категорії” спеціальності “Управління навчальним закладом (за типом – навчально-виховний комплекс)”;

– навчально-методичні комплекси дисциплін циклу професійної та практичної підготовки спеціальності “Управління навчальним закладом”: “Основи підприємницької культури”.

Матеріали дослідження можуть бути використані в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів, в яких здійснюється підготовка магістрів, з метою створення підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій і тестових завдань, у процесі моніторингу рівня знань студентів, а також у системі підвищення кваліфікації керівників дошкільних навчальних закладів.

Основні положення та результати попереднього пілотажного дослідження, що були впроваджені в навчально-виховний процес майбутніх магістрів Класичного приватного університету зі спеціальності “Управління навчальним закладом (за типом – навчально-виховний комплекс)”, показали актуально-перспективних характер такої роботи й дали змогу сформулювати гіпотетичні передбачення: формування підприємницької культури майбутніх керівників дошкільних навчальних закладів є більш ефективним у разі його організації на засадах авторської технології, яка ґрунтується на створенні в педагогічному процесі вищої школи таких педагогічних умов.

1. Розробка та впровадження авторського спецкурсу “Підприємницька культура”, цільовим орієнтиром якого буде інтерактивне насичення навчального процесу ситуаціями та проблемами економічного характеру, що виникають у повсякденній практиці керівників дошкільних закладів.

2. Використання визначених модулів професійної освіти сучасних підприємців у практичній підготовці майбутніх керівників дошкільного навчального закладу засобами проблемного навчання.

3. Стимулювання вияву лідерської позиції (ініціатива, відповідальність) у ході контекстної практичної підготовки та стажування майбутніх магістрів.

Висновки. Отже, підприємницька культура керівника дошкільного навчального закладу – інтегративна якість особистості менеджера освітньої установи, що включає в себе сукупність специфічних лідерських ціннісних

установок, індивідуальних навичок мислення, ініціативності, нестандартного підходу до розв'язання проблем, креативності, активності, винахідливості в межах закону, під час прийняття рішень щодо економічної складової діяльності дошкільного навчального закладу.

Список використаної літератури

1. Банькина В. Н. Формирование предпринимательской культуры студентов учреждений среднего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Вера Николаевна Банькина. – Волгоград, 2010. – 261 с.
2. Габовда Н. Н. Формирование предпринимательской культуры специалистов банковского дела в учебном комплексе “школа – колледж” : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Надежда Николаевна Габовда. – Калининград, 2010. – 20 с.
3. Ньюшенкова М. Л. Методология формирования предпринимательской культуры менеджера социально-культурной деятельности в условиях высшей школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Маргарита Лаврентьевна Ньюшенкова. – Тамбов, 2010. – 52 с.
4. Пічкур М. О. Системний підхід у формуванні підприємницької культури майбутнього дизайнера / М. О. Пічкур // Вісн. Черкас. ун-ту. Сер. Пед. науки. – 2009. – Вип. 165. – С. 104–107.
5. Федоров О. В. Формування підприємницької культури дизайнера в умовах приватного вищого навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олександр Володимирович Федоров. – Черкаси, 2011. – 280 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Чечура Ю. А. Постановка проблемы формирования предпринимательской культуры будущих руководителей дошкольных учебных заведений

В статье обоснована актуальность разработки авторской технологии формирования предпринимательской культуры будущих руководителей дошкольных учебных заведений в процессе профессиональной подготовки. Акцентируется внимание на гипотетических предположениях относительно содержательной основы данной технологии и опыте специалистов смежных специальностей, которые имели дело с развитием предпринимательской культуры у дизайнеров, экономистов и т.д.

Ключевые слова: *будущий руководителей дошкольных учебных учреждений, предпринимательская культура, профессиональная подготовка.*

Chechura Yu. Problem Statement of Business Culture Formation of Head Masters of Preschool Educational Establishments

The article deals with the necessity of modified professional development of highly skilled, competitive and creative head masters of establishments and organizations in education and vocational training. The purpose of the article is to analyze the problem statement of business culture formation of head masters of preschool educational establishments during the master training. The author shows the development importance of the authorial technology of business culture formation of head masters of preschool educational establishments within professional training. Besides, the author focuses the attention on hypothetical assumptions concerning content basis of the proposed technology and experience of specialists of related professions that have dealt with the development of business culture among designers, economists, etc. Moreover, the article reveals the concept of establishment as an integrated type of activities aimed at gaining commercial profit of material or nonmaterial character. The paper grounds and structurally provides the understanding of conceptual construct ‘business culture of head masters of preschool educational establishments’ as integrative quality of manager personality of an educational establishment that includes a set of specific leadership attitudes, individual thinking skills, initiative, unconventional approach to the problem solving, creativity, activity, inventiveness within the law, during making decisions concerning the economic component of a preschool educational establishment.

Key words: *future head master of preschool educational establishment, business culture, professional development.*

РОЗВИТОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ: КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

У статті розкрито наукові погляди на проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлено філософські, педагогічні, психологічні підходи до тлумачення понять “професійне самовдосконалення”, “творча активність”; окреслено особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті їх творчого саморозвитку; вказано на важливість розвитку творчої активності студентів у процесі професійної підготовки. Висвітлено важливість застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Розкрито педагогічні умови поетапної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: *майбутній учитель фізичної культури, професійна освіта, розвиток, самореалізація, професійне самовдосконалення, соціальна активність, творча активність, фізичне виховання, формування.*

В умовах євроінтеграції України в усіх сферах життя, у тому числі освіті, актуалізуються завдання, що вимагають створення умов для особистісного розвитку й творчої самореалізації кожного громадянина України, формування покоління, здатного навчатися впродовж усього життя. Це зумовлює необхідність перегляду підходів до професійної підготовки кваліфікованих учителів фізичної культури, які здатні до професійного саморозвитку, творчих пошуків і безперервного самовдосконалення, які вміють пристосовуватися до нових швидкозмінних умов педагогічної праці. Сьогодні суспільству потрібен фахівець, який не тільки функціонально здатний до професійної діяльності, а й готовий постійно працювати над удосконаленням своїх особистісних і професійних якостей.

Наразі наявні певні суперечності між традиційними цільовими установками на підготовку майбутніх учителів фізичної культури й необхідністю модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи. На наш погляд, причиною такого становища є наявність проблем, що виникли в процесі професійної підготовки фахівців цієї галузі: 1) невідповідність традиційних цільових установок на підготовку майбутніх учителів фізичної культури сучасним концепціям розвитку фізичної культури й системи фізичного виховання в системі вищої освіти; 2) превалювання окремих підходів у вирішенні проблем підготовки педагогічних кадрів та об’єктивна необхідність комплексного впровадження нових освітніх технологій; 3) необхідність модернізації процесу професійної підготовки відповідно до сучасних тенденцій розвитку освітньої системи й відсутністю механізму такого впровадження на практиці з урахуванням сучасних інформаційних, організаційних, науково-методичних досягнень.

Особливе місце в структурі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури належить формуванню в них мотивації до професійного самовдосконалення, безперервного творчого саморозвитку та самоосвіти особистості, підвищення професійної культури.

Актуальність проблеми посилюється не тільки очікуваннями суспільства щодо вчителів фізичної культури, готових до професійного самовдосконалення впродовж усього життя, а й зростанням потреби особистості в саморозвитку й постійному самовдосконаленні.

Мета статті – розкрити наукові погляди на проблему підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення; висвітлити філософські, педагогічні, психологічні підходи до тлумачення поняття “професійне самовдосконалення”, “творча активність”; визначити особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури в контексті їх творчого саморозвитку.

Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців досліджували Н. Абашкин, В. Биков, Г. Васянович, П. Воловик, Г. Гуревич, І. Зязюн, Н. Ничкало, Т. Нейлор, Л. Пухівська, Л. Романишина, С. Сисоєва, М. Сметанський, Л. Сущенко, І. Хейстер, П. Яковишин та ін. Теоретико-методичні основи професійної підготовки майбутнього вчителя розробили В. Бондар, Н. Дем’яненко, М. Євтух, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, В. Семиченко, В. Хомич та ін.

Специфіці підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічного самовдосконалення присвячені праці таких учених, як: Г. Аксьонова, Г. Балл, А. Борденюк, Ю. Долинська, С. Єлканов, В. Калашин, Ю. Калугін, А. Кучерявий, М. Костенко, М. Лазарев, А. Малихін, І. Наумченко, Е. Пехота, Л. Рувінський, Н. Сегеда Т. Степанова, Т. Сущенко, П. Харченко та ін.

Соціально-політичні трансформації, що відбуваються в Україні на порубіжні тисячоліть, вплинули на філософію педагогічної освіти. Нова стратегія надає майбутньому вчителю можливість бути соціально й творчо активним, самостійно формувати власну життєву позицію, свої погляди на різні суспільні явища, події, процеси. Необхідним стає формування соціально зрілої, творчо активної, цілісної особистості студента.

Базові основи підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення ґрунтуються на висновках таких учених, як А. Барабанова – про важливість вищої фізкультурної освіти; І. Головіна – щодо самовиховання в процесі професійної підготовки фахівців фізичної культури і спорту; А. Гречко – щодо вдосконалення методики професійної підготовки студентів на основі формування адекватної самооцінки вчителя фізичної культури; Л. Дюкіна – щодо стимулювання навчально-пізнавальної активності студентів та формування в них потреби в самоосвіті, саморозвитку й самовихованні; В. Каргаполова – про необхідність професійного становлення викладача фізичної культури; Б. Шиян – щодо важливості теоретичних і методичних засад підготовки вчителів фізичної культури в педагогічних ВНЗ.

Професійне самовдосконалення педагога – це цілеспрямована, систематична, високоорганізована й творча діяльність учителя, яка полягає в самостійному поглибленні та розширенні професійно-педагогічних знань, розвитку професійно значущих умінь, здібностей і якостей особистості [9, с. 12]; це творча самодіяльність, яка базується на внутрішніх прагненнях і установках [6]; креативна педагогічна діяльність учителя з підвищення своєї професійної та загальної культури, самовиховання й саморозвитку професійно значущих якостей, педагогічної креативності, створення власної творчої лабораторії [5].

Дефініція самовдосконалення особистості зводиться до явища, що стосується цілісної зміни особистості, а не поліпшення окремих її властивостей і здібностей [8]. Для самовдосконалення особистості важливий моральний зміст, здатність до утворення загальнолюдських моральних цінностей [4].

У понятті “самовдосконалення” науковці акцентують увагу на свідомому й виключно позитивному характері особистісних змін, що забезпечує досягнення людиною вершин свого розвитку. На думку А. Маслоу, К. Роджерса, самовдосконалення є вираженням людиною власного позитивного потенціалу, проявом ідеальних рис через створення умов для їх реалізації, а не формування та має характер самоактуалізації як прояву латентних здібностей людини, вираження її внутрішнього особистісного ядра (самості).

Професійне самовдосконалення педагога реалізується за умови єдності внутрішніх чинників (цілі, потреби, мотиви, установки на самовдосконалення) та зовнішніх (виховання й освіта, соціальні вимоги до особистості) [2], проте головна роль надається його внутрішнім передумовам.

Якщо раніше основною метою підготовки вчителя фізичної культури було технологічне зростання, то сьогодні акцент роблять на його особистісному розвитку, що є наслідком самоорганізації й узагальнення діяльнісного та особистісного досвіду майбутнього фахівця. З таких позицій компетентність розглядають як категорію, зумовлену рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями педагога, вона передбачає, поряд з технологічно-педагогічною готовністю до вирішення професійних завдань його гуманну педагогічну позицію, ціннісне ставлення до педагогічної діяльності й високий рівень загальної та професійної культури .

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання передбачає досягнення такого кінцевого результату освіти, який можна розглядати як сформованість у випускника професійних компетенцій як єдності узагальнених знань і вмінь, універсальної готовності до вирішення соціальних та професійних завдань, що визначають володіння власне професійною діяльністю на високому рівні, готовність до інновацій у професійній галузі.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної й загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення

педагогічних завдань і проблем [2]. Компетентність на сучасному етапі є показником якості вищої освіти, що формує основи професійного аспекту, необхідного для ухвалення рішень і діяльності у сфері обраної професії.

У сучасних умовах професійна компетентність майбутнього вчителя стає основним системотвірним фактором, що визначає зміст освіти, зокрема педагогічної. Деякі автори [3] вважають, що людина набуває компетентності впродовж життя в процесі цілеспрямованого навчання, а отже, поняття “компетентність” і “навчання” тісно взаємопов’язані.

Важливе місце в моделі підготовки майбутнього вчителя фізичної культури посідає визначення змісту й структури його професійної діяльності, обсяг виконуваних ним педагогічних функцій; рівень вимог до кожної з них, знань, умінь і навичок, необхідних для повноцінного виконання професійних обов’язків [1, с. 305].

Педагогічний процес підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення можна назвати творчим, системно-синергетичним, а за словами Т. Сущенко – формувально-розвивальним, особистісно орієнтованим процесом взаємного духовного збагачення викладачів і студентів за умов оптимального психологічного клімату відносин, оскільки педагогічний процес у вищій школі має стати “процесом взаємного духовного збагачення викладачів та студентів в умовах оптимального психологічно комфортного клімату взаємостосунків, діалогічної культури й інтелектуальної співтворчості” [7, с. 36].

Ефективність виконання педагогічних функцій (навчання і виховання) фахівця фізичної культури забезпечується плануванням роботи з фізичної культури, організацією системи фізичного виховання, контролем, обліком і аналізом ефективної педагогічної діяльності. Важливим елементом поетапної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення ми вважаємо створення таких педагогічних умов:

- професійно спрямоване освітнє середовище професійного самовираження майбутніх учителів фізичної культури;
- організація самостійної роботи студентів;
- духовна взаємодія та творча співпраця викладачів зі студентами;
- тісний зв’язок з професійним середовищем (загальноосвітніми та дитячими спортивними школами);
- орієнтація на особистісний і професійний саморозвиток студента;
- професійне спрямування навчання;
- спрямування на валеологічні цінності;
- підвищення педагогічної майстерності викладачів;
- педагогічне забезпечення розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя;
- психолого-педагогічна підтримка збагачення досвіду професійної самореалізації майбутніх учителів фізичної культури;
- забезпечення варіативності навчання;
- моделювання професійних ситуацій;

- цілеспрямоване використання сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій;
- запровадження інтерактивних форм, методів та засобів навчання;
- організація занять студентських спортивно-педагогічних клубів.

Потреба майбутнього вчителя в самовдосконаленні підтримується його активністю, переконаннями, професійним світоглядом, ціннісними орієнтаціями тощо. У процесі саморозвитку людини разом з неусвідомленими формами (наслідування, копіювання тощо) виділяються й усвідомлюються самовиховання та самовдосконалення, що відрізняються один від одного природою самотворчої активності й масштабом перетворень.

Активність майбутнього майбутнього вчителя фізичної культури “як важлива умова соціальної діяльності та характеристика рівня соціальної зрілості його особистості виникає при взаємодії свідомості та соціально-практичної діяльності й оптимально розвивається лише в результаті поєднання багатьох видів діяльності, за допомогою яких у студента формується творче та відповідальне ставлення до досягнутих результатів в кожному з них” [3, с. 76].

Загалом активність є формою вираження потреб особистості, її характеристикою як суб'єкта життєдіяльності. Вона сприяє злиттю індивіда із соціумом (ідентифікація) і виділенню, збереженню свого “Я” (автономізація), тобто є способом формування, розвитку особистості та подолання зустрічних детермінантів (причин) у процесі її становлення. Це досягається завдяки оптимальному використанню природних здібностей і можливостей індивіда, знаходженню оптимально-індивідуального темпу життя, своєчасному включенню особистості в соціальні процеси тощо [9].

Формування складників соціальної і творчої активності особистості студента здійснюється під час його професійного навчання. На нашу думку, складовими активної особистості сучасного вчителя є високий рівень професійної і громадянської самосвідомості, активна життєва позиція, професійна компетентність, почуття власної гідності, чесність і відповідальність, самоповага й самодисципліна, оперативність у вирішенні педагогічних завдань, висока самоорганізованість, самостійність у прийнятті рішень, уміння передбачати наслідки тих чи інших рішень і вчинків; толерантність та духовність, емпатійність і милосердя, доброта та гуманність, інтелект, творчий характер професійної діяльності, працелюбність, здоровий спосіб життя, професійна культура діалогу, конкурентоспроможність, комунікабельність тощо.

Стверджуючись на зовнішньому рівні, майбутній учитель виявляє свою творчу ініціативність і активність у всіх сферах життя (навчання, науковій та громадській роботі), завдяки своїй мобільності й комунікабельності для початкового професійного досвіду він (водночас із відвідуванням навчальних занять в університеті) успішно знаходить собі роботу за фахом, яку вміло поєднує з навчанням. Творча активність тісно пов'язана з активністю інтелектуальною, яка забезпечується предметно-професійною пізнавальною діяльністю – так формується і соціальна зрілість студента (за допомогою діяльності щодо засвоєння норм відносин з іншими людьми).

Особистість майбутнього вчителя фізичної культури реалізує свої здібності, постійно самовдосконалюється, роблячи свій власний внесок у культурно-історичний розвиток суспільства. У процесі навчання у вищому навчальному закладі активність самовдосконалення повинна домінувати, і завдання ВНЗ – дати можливість для реалізації цієї активності.

На наш погляд, самовдосконалення включає в себе самопізнання, творче самовизначення, самоврядування, прагнення до самореалізації. Саморозвиток майбутнього вчителя – це процес безперервного самотворення та вдосконалення особистісних і професійних якостей особистості, що допомагає їй піднятися на вищий рівень і компетентно вирішувати життєво необхідні проблеми та професійні завдання. Сучасна педагогічна наука трактує розвиток і саморозвиток особистості як єдиний, цілісний процес.

Висновки. Таким чином, аналіз наукових праць підтверджує, що професійне самовдосконалення майбутнього вчителя фізичної культури – це активне й дієве прагнення особистості до усвідомлення та вдосконалення своїх професійних якостей, знань, умінь, навичок з метою активного якісного перетворення внутрішнього світу та саморозвитку, що є важливою умовою формування готовності студента до професійного самовдосконалення впродовж усього життя. Досвід роботи над собою є передумовою професійного самовиховання, передбачає свідому роботу із саморозвитку особистості як професіонала.

Список використаної літератури

1. Вільчковський Е. С. Професійна спрямованість підготовки фахівців з фізичного виховання / Е. С. Вільчковський // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 : збірник наук. праць до 10-річчя АПН України. – Харків : ОВС, 2002. – С. 301–309.
2. Єрмаков І. Навчання і компетентність: пошуки сенсу і змісту / І. Єрмаков // Завуч (Шкільний світ). – 2005. – № 19. – С. 3–4.
3. Мруга М. Р. Методи педагогічної діагностики та тенденції їх розвитку / М. Р. Мруга // Вісник Прикарпатського університету: Педагогіка. – Івано-Франківськ : Плай, 2005. – Вип. 11. – С. 76–82.
4. Лозовой В.А. Самовоспитание личности как философско-социологическая проблема : автореф. дис. ... д-ра филос. наук / В.А. Лозовой. – Киев, 1991. – 33 с.
5. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя : навч. посіб. / С.О. Сисоєва. – Київ, 1994. – 112 с.
6. Скворцова К. Г. Формирование у студентов педагогического вуза готовности к профессиональному самосовершенствованию: дис. ... канд. пед. наук / К. Г. Скворцова. – Кострома, 1996. – 142 с.
7. Сущенко Т. И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т. И. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – Харків : ХПІ, 2002. – № 2. – С. 34–40.
8. Тертычная В. Ф. Самосовершенствование личности: культурологический аспект : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. Ф. Тертычная. – Харьков, 1999. – 21 с.
9. Чемерилова И.А. Формирование готовности будущего педагога к профессиональному самосовершенствованию : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Чемерилова. – Чебоксары, 1999. – 22 с.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Шаповалова И. В. Развитие у будущих учителей физической культуры творческой активности к профессиональному самосовершенствованию: компетентностный подход

В статье раскрываются научные взгляды на проблему подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию; освещаются философские, педагогические, психологические подходы к толкованию понятий “профессиональное самосовершенствование”, “творческая активность”; определяются особенности подготовки будущих учителей физической культуры в контексте их творческого саморазвития; указывается на важность развития творческой активности студентов в процессе профессиональной подготовки. Отражена важность применения компетентностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры. Раскрыты педагогические условия поэтапной подготовки будущих учителей физической культуры к профессиональному самосовершенствованию.

Ключевые слова: *будущий учитель физической культуры, профессиональное образование, развитие, самореализация, профессиональное самосовершенствование, социальная активность, творческая активность, физическое воспитание, формирование.*

Shapovalova I. The Development of Future Teachers of Physical Culture Creative Activity to Professional Self-Development: Competence Approach

The article describes the scientific views on the issue of training of future teachers of physical culture to professional self-development; highlights the philosophical, pedagogical, psychological approaches to the interpretation of “professional self-improvement”, “creative activity”, defined features of preparation of future teachers of physical culture in the context of their creative self-development; the importance of the development of creative activity of students in the process of professional training.

Reflected the importance of applying the competence-based approach to professional training of future teachers of physical culture. Disclosed pedagogical conditions of gradual preparation of future teachers of physical culture to professional self-improvement. Stergioulas on the external level, a teacher shows his creative initiative and activity in all spheres of life (education, research and social work), due to its mobility and ability for initial professional experience he (along with attending classes at the University) successfully finds a job that combines learning. Social activity is closely associated with intellectual activity, which is subject-professional cognitive activity is so shaped and social maturity of the student (with the help of activity on the assimilation of norms of relationships with other people).

The personality of the future teacher of physical culture implements their abilities, constantly self-improvement, making their own contribution to its cultural and historical development of society. In the process of learning in a higher educational institution activity self-improvement should be dominant, and the task of the University is to provide an opportunity for the implementation of this activity.

Key words: *future teacher of physical culture, professional education, development, self-realization, professional self-improvement, social activities, creative activities, physical education, formation.*

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БУХГАЛТЕРІВ ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ БУХГАЛТЕРСЬКОГО ОБЛІКУ МАЛИХ ПІДПРИЄМСТВ

У статті обґрунтовано актуальність розроблення організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств. Сформульовано передумови та організаційно-методичні умови формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств. Визначено напрями подальших досліджень.

Ключові слова: бухгалтерський облік, мале підприємство, автоматизація, організаційно-педагогічні умови, готовність, формування.

Економіка України потребує забезпечення стабільного й тривалого зростання. Світовий досвід та практика господарювання свідчать, що однією з рушійних сил економічного розвитку розвинутої країни є підприємства малого бізнесу.

Зміст професійної діяльності бухгалтера сучасного малого підприємства пов'язаний здебільшого з використанням різноманітних засобів технологізації обліку коштів організації. У найближчому майбутньому ця тенденція лише буде посилюватися.

Велику роль у зміні пріоритетів професійної діяльності бухгалтерів малих підприємств відіграє те, що сьогодні у зв'язку з обмеженим штатом малого підприємства їм доводиться самостійно добирати програмні та апаратні засоби для автоматизації обліку, налаштовувати бухгалтерське програмне забезпечення, самостійно шукати шляхи оволодіння новими програмними продуктами. Крім того, унаслідок революції в автоматизації бухгалтерської праці сьогодні відбувається становлення нового формату професійної діяльності бухгалтерів малих підприємств, характерними ознаками якого є віддаленість робочого місця від офісу та одночасне обслуговування бухгалтером декількох підприємств.

Зазначені виклики професійної діяльності бухгалтера малого підприємства зумовлюють необхідність наявності в нього відповідних компетенцій, формування яких належить до сфери відповідальності системи фахової підготовки студентів напряму 6.030509 "Облік і аудит".

Перспективні шляхи формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку висвітлено в наукових і методичних публікаціях (Н. В. Баловсяк, Є. Р. Бенькович, Н. М. Гончарова, С. М. Горобець, Р. С. Корнев, Т. Б. Поясюк та ін.). Утім, аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що на сьогодні в них не створено науково-методичної системи підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств. На подолання цього недоліку й було спрямовано наші наукові зусилля.

Мета статті – визначення передумов і організаційно-педагогічних умов підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

Авторський задум щодо формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств може бути представлений у двокомпонентній системі, складниками якої є передумови та педагогічні умови відповідного дидактичного процесу.

Згідно з нашим концептуальним задумом, необхідною передумовою ефективного формування готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах є створення навчальним закладом колективного інформаційного середовища, головною метою якого є підвищення ефективності методичного супроводу навчального процесу студентів.

Ми спираємося на те, що вищий заклад освіти повинен створювати студенту всі умови, необхідні для успішної самостійної навчальної роботи, а також надавати йому потрібні для цього методичні засоби (навчальну літературу, лабораторне обладнання й устаткування, електронно-обчислювальну техніку тощо) [5]. Крім цього, у працях, присвячених підготовці фахівців економічних спеціальностей, прямо вказано на необхідність створення колективного інформаційного середовища як передумови ефективності дидактичного процесу [4; 6].

Додатковими аргументами на користь цього є такі міркування:

– існуючі освітні інтернет-ресурси не можуть задовольнити потреби студентів ВНЗ у специфічних необхідних матеріалах, що стосуються автоматизації обліку малих підприємств (ті матеріали, що розміщені в Інтернеті, недостатні, несистематизовані, часто не рецензовані фахівцями);

– інформаційне середовище створює механізми контролю викладачами за якістю найбільш проблематичної частини навчального процесу – самостійної роботи студентів;

– зосередження в єдиному віртуальному просторі розосередженої інформації, необхідної для якісної організації навчального процесу, суттєво скорочує час на її пошук та систематизацію, що є актуальним для всіх його учасників;

– створення інформаційного середовища дає змогу як викладачам, так і студентам працювати на відстані від аудиторій у зручному місці та в зручний час, що особливо важливо у зв'язку з обмеженнями, пов'язаними із жорстким навчальним розкладом, великою кількістю студентів на одного викладача, обмеженим часом, виділеним для консультацій;

– створення інформаційного середовища забезпечує розширення “географії” навчальної діяльності, зокрема, воно дає змогу реалізувати поза межами навчального закладу види навчальної діяльності, які раніше можна було виконати тільки в аудиторії: вивчення нового матеріалу, поточний контроль знань з оцінкою й висновками, колективну навчальну роботу, консультацію з викладачем тощо;

– інформаційне середовище дає змогу студенту не тільки визначити оптимальну траєкторію вивчення матеріалу, а й зручний темп роботи, що відповідає його психофізіологічним особливостям;

– створення такого середовища сприяє розвитку самостійності студентів у навчальній діяльності.

Підтвердження необхідності й доцільності створення єдиного інформаційного середовища ВНЗ знаходимо в численних наукових і методичних працях [1; 3; 11], у яких створення інформаційного середовища пов'язане з проектуванням, побудовою й адмініструванням локальної мережі ВНЗ з доступом до Інтернету.

З технічного погляду інформаційне середовище постає як сукупність апаратних засобів (комп'ютерів, серверів, мережевого обладнання), програм і даних, а з погляду споживача – як контент, тобто сукупність змістовних елементів, що становлять предмет пізнання у вигляді різноманітних абстрактних об'єктів.

Щодо програмного забезпечення створення інформаційного середовища ВНЗ, то попередній аналіз наявних програмних комплексів показав, що в нашому випадку найбільш доцільним є використання системи управління навчанням (система управління курсами, віртуальне навчальне середовище) Moodle [13].

Першою організаційно-педагогічною умовою формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств є педагогічне проектування, що виражається в удосконаленні навчально-методичних комплексів фахових дисциплін.

Сутність цієї умови полягає у виконанні суб'єктами педагогічного процесу сукупності предметних дій, спрямованих на вибір мети діяльності, а також розробку й складання планів та програм своєї діяльності й діяльності студентів. Іншими словами, педагогічне програмування передбачає створення програми діяльності для досягнення освітніх цілей (у нашому випадку – формування готовності до автоматизації обліку малих підприємств) [12].

У нашому дослідженні педагогічне проектування пов'язано з проективно-цільовим підходом в освіті (Л. Іванова, М. Коляда, В. Коротаєв, В. Костіна, Н. Плахотнюк, О. Спірін, А. Цимбалару, В. Юсупов та ін.), положення якого реалізуватимуться через трансформацію існуючих навчально-методичних комплексів окремих дисциплін у контексті формування їхньої готовності до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

Аналіз освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів напряму 6.030509 “Облік та аудит” на предмет визначення дисциплін, зміст яких доцільно спрямувати на формування в них готовності до автоматизації обліку малих підприємств без шкоди для інших векторів підготовки, виявив таке.

Найбільш доцільним у цьому аспекті виступає вдосконалення навчально-методичних комплексів дисциплін “Історія бухгалтерського обліку”, “Інформаційні системи і технології в обліку та аудиті”, “Автоматизація бухгалтерського обліку”. Результатом зазначеної роботи стане те, що у відпо-

відних змістових модулів названих дисциплін буде відображений образ перспективного стану студента в поєднанні з описом засобів формування готовності майбутнього бухгалтера до автоматизації обліку малого підприємства.

Другою педагогічною умовою процесу формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах є стимулювання пізнавального інтересу студентів.

Підстави для припущення про ефективність цієї умови в контексті формування готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств закладені у висновках емпіричних досліджень, присвячених питанням активізації, формуванню та підвищенню пізнавального інтересу різних суб'єктів навчання [2; 7; 8; 10].

Аналіз наукових джерел дав змогу розглядати пізнавальний інтерес як багаторівневу цілісну інтегровану властивість особистості, яка характеризує психічний стан суб'єкта в навчанні й виявляється в результатах та ставленні до навчальної діяльності. При цьому для пізнавального інтересу в усіх його видах і на всіх етапах розвитку характерні три обов'язкові моменти: позитивна емоція щодо діяльності; наявність пізнавальної сторони цієї емоції; наявність безпосереднього мотиву, що йде від самої діяльності [10].

Слід зазначити, що під "стимулюванням" ми, слідом за Л. Рябченко, розуміємо систему заходів, спрямованих на початок, прискорення, здійснення якогось процесу або діяльності [10].

Стимулювання пізнавального інтересу студентів до питань автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств пов'язано в нашому дослідженні із дисципліною "Історія бухгалтерського обліку", у межах якої увагу приділено: введенню в проблематику автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, що передбачає опис тенденцій еволюції професійної діяльності бухгалтера малого підприємства, пов'язаних із розвитком комп'ютерних систем бухгалтерського обліку, а також підвищенням мобільності бухгалтерів на сучасному ринку праці.

За нашим концептуальним задумом, у межах дисципліни "Історія бухгалтерського обліку" має бути впроваджено окремий змістовий модуль, присвячений стимулюванню пізнавального інтересу майбутніх бухгалтерів до питань автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств завдяки:

– використанню положень концепції випереджального навчання з метою усвідомлення студентами професійної перспективи [2];

– створення умов для рефлексивного осмислення існуючого рівня власної готовності до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

У першому аспекті в межах дисципліни "Історія бухгалтерського обліку" найбільш доцільним ми вважаємо використання інтерактивних форм лекцій, зокрема, лекції-презентації, яка передбачає паралельне викладення інформації в усній та аудіовізуальній формах. Читання такої лекції зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію наявних знань.

У другому аспекті методом стимулювання пізнавального інтересу студентів до проблем автоматизації бухгалтерського обліку нами визначено взаємодію з носіями професійного досвіду. Провідним методом, що спрямований на виконання цього завдання, є зустрічі з досвідченими бухгалтерами – представниками референтної професійної групи.

Як відзначає В. Папуча, таке спілкування створює умови для порівняння студентами свого професійного “Я-реального” та “Я-ідеального”, а також дає змогу конкретизувати пізнавальні інтереси, підвищити рівень мотивації до пізнавальної діяльності [9, с. 88].

Вважаємо, що в умовах навчального процесу ВНЗ зустрічі з фахівцями-бухгалтерами найбільш доцільно організовувати у вигляді семінару.

Третьою педагогічною умовою є організація процесу набуття майбутніми бухгалтерами знань, умінь та досвіду з автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах шляхом упровадження спеціальних змістових модулів визначених дисциплін, а також спрямування виробничих практик на відповідну квазіпрофесійну діяльність.

У нашому дослідженні організація розуміється як функція педагогічного менеджменту, що інтегрує дії з упорядкування відносин суб'єкта (викладача) й об'єкта (студента) управління, спрямовані на набуття останнім сукупності знань і вмінь [12].

Результатом організації процесу формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку на малих підприємствах є інтеріоризація студентами змісту дисциплін “Інформаційні системи і технології в обліку та аудиті” та “Автоматизація бухгалтерського обліку”, у ході якої набувають спеціальних знань, умінь.

У межах дисципліни “Інформаційні системи і технології в обліку та аудиті” виконуватимуться такі завдання: по-перше, вивчення основ побудови інформаційних бухгалтерських систем; по-друге, огляд бухгалтерських програм та їхня класифікація за певними критеріями.

Виконання зазначених завдань пов'язано з упровадженням відповідних змістових модулів, у яких інтегровані лекції, практичні заняття й самостійна робота студентів.

У межах дисципліни “Автоматизація бухгалтерського обліку”, за нашим концептуальним задумом, виконуватимуться завдання з вивчення найбільш характерних представників комп'ютерних систем бухгалтерського обліку класів “міні-бухгалтерія” та “міді-бухгалтерія” в контексті особливостей бухгалтерського обліку малого підприємства.

Виконання зазначених завдань пов'язано з лекціями, прес-конференціями, лабораторними заняттями, самостійною роботою студентів.

Згідно із нашим задумом, методи репродуктивної пізнавальної діяльності планомірно змінюватимуться на форми організації навчання, які дають змогу на основі отриманих базових знань і вмінь навчити розв'язувати завдання в умовах реальної професійної діяльності [10].

Виходячи зі сказаного вище, процес формування готовності бакалаврів напряму 6.030509 “Облік і аудит” до автоматизації обліку малих під-

приємств продовжуватиметься під час проходження ними навчальної практики на третьому курсі, що є невід'ємною складовою навчального процесу.

Дидактичною метою цієї практики в контексті підвищення готовності до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств виступатиме інтеграція здобутих знань і вмінь студентів у логіці майбутньої професійної діяльності.

Спрямування навчальної практики на підготовку майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку на малих підприємствах передбачає внесення деяких змін у її навчальну програму. Зокрема, передбачено внесення до програми практики виконання спеціального індивідуального завдання, а також презентація студентів його результатів із наступним обговоренням.

Відповідно до нашого задуму, **четвертою педагогічною умовою** є педагогічна підтримка самостійної пізнавальної діяльності майбутніх бухгалтерів за рахунок очної та мережевої взаємодії з викладачем.

При визначенні цієї педагогічної умови ми спиралися, перш за все, на праці П. Підкасистого, Л. Рябченко, слідом за якими під самостійною пізнавальною діяльністю розуміємо сукупність автономних розумових та фізичних дій, спрямованих на відтворення у свідомості людини процесів і явищ об'єктивного й суб'єктивного світу [10; 14].

Іншим вихідним положенням при формулюванні цієї організаційно-педагогічної умови стало звернення до концепції педагогічної підтримки, відповідно до якої підтримка – це особлива діяльність педагога, відмінна від навчання та виховання, що полягає в задаванні ним інтенцій пізнавальній діяльності студента, а також наданні йому допомоги в подоланні труднощів, які можуть виникати в процесі самостійної пізнавальної діяльності [15].

У технологічному аспекті педагогічна підтримка самостійної пізнавальної діяльності передбачає використання таких засобів:

- очні консультації з викладачем з питань автоматизації бухгалтерського обліку протягом семестру;
- онлайн-консультації студентів з викладачами щодо проблем автоматизації бухгалтерського обліку з використанням електронних комунікацій у межах самостійної роботи студентів;
- рекомендації викладача щодо наукової преси, матеріалів Інтернету з проблематики автоматизації бухгалтерського обліку та фінансових розрахунків на малих підприємствах.

Щодо очних консультацій протягом семестру, то їх метою є отримання студентом відповіді на окремі теоретичні чи практичні питання, а також пояснення певних теоретичних положень чи аспектів їх практичного застосування.

Обсяг онлайн-консультацій має бути включений до загального обсягу семестрових консультацій. Серед наявного безкоштовного програмного забезпечення для організації таких консультацій ми віддаємо перевагу Skype – програмі IP-телефонії, яка дає змогу спілкуватися через Інтернет у голосовому та текстовому режимах, а також у режимах відеозв'язку та конференції.

П'ята організаційно-педагогічна умова – впровадження контрольних процедур, спрямованих на виявлення рівня знань студентів з автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах, пов'язана з управлінською функцією контролю, яку розуміємо як перевірку або систематичний облік результатів навчальної діяльності.

Створення цієї умови забезпечується сукупністю предметних дій суб'єкта управління (викладача), спрямованих на зіставлення результатів навчальної діяльності й запланованих її результатів, аналіз, а також оцінювання цих результатів. Очевидно, що реалізація цих предметних дій має бути пов'язана з використанням певних методів.

Перш за все, у контексті впровадження певних контрольних процедур привертає увагу тестування знань студентів з використанням комп'ютера [16]. Одним з основних і безперечних переваг такого тестування є мінімізація витрат часу на отримання надійних підсумків контролю. Крім того, студенти можуть виконувати тестові завдання, а викладачі – їх перевіряти, знаходячись на відстані від навчального закладу, у найбільш зручний час.

Як програмне забезпечення для тестування студентів нами обрано програмний комплекс MyTestX, який дає змогу не тільки створювати тести та проводити комп'ютерне тестування, а й систематизує отримані результати та виставлені оцінки.

Ми вважаємо, що використання тестів знань дасть змогу виявити рівень знань у галузі автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств.

Іншою контрольною процедурою в нашому дослідженні є використання стандартизованого тесту-опитувальника, що позитивно зарекомендував себе при здійсненні професійного відбору персоналу в комерційних організаціях, при вирішенні питання про кар'єрне просування працівників, а також при атестуванні працівників та в інших ситуаціях.

Тест-опитувальники зазвичай використовують як засіб отримання інформації про ставлення респондентів до тієї чи іншої установки, думки, тези. Відповідно до існуючих традицій, у нашому дослідженні передбачаємо використання цього засобу для діагностики мотиваційно-ціннісної компоненти готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств.

Крім тестування та використання тесту-опитувальника, у нашому дослідженні як засіб визначення рівня готовності до автоматизації обліку на малих підприємствах виступатиме експертне оцінювання.

Як показує аналіз педагогічного досвіду, при дослідженні професійно важливих якостей у студентів, які ще не залучені до самостійної праці, експерти оцінюють рівень знань, умінь, навичок, особистих якостей, результатів у навчальній та квазіпрофесійній діяльності, що проходять у межах навчального процесу [9; 10].

Вважаємо, що використання експертного оцінювання результатів виконання індивідуального завдання на виробничій практиці дасть змогу оцінити рівень готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств за діяльнісним критерієм.

Висновки. У процесі розробки науково-методичної системи підготовки майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку малих підприємств ми дійшли таких висновків.

1. Передумовою успішного формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації обліку на малих підприємствах є створення інформаційно-дидактичного середовища, що забезпечує самостійний доступ студентів до електронних ресурсів відповідної тематики, здійснення самостійної та науково-дослідної роботи, перевірку й самоперевірку пізнавальних досягнень за рахунок колективного використання інформаційних ресурсів ВНЗ.

2. Організаційно-педагогічними умовами процесу формування готовності майбутніх бухгалтерів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств виступають:

– педагогічне проектування, результатом якого є вдосконалення навчально-методичних комплексів фахових дисциплін в аспекті формування готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку малих підприємств;

– стимулювання пізнавального інтересу студентів до проблем автоматизації бухгалтерського обліку за рахунок упровадження положень випереджального навчання, а також організації взаємодії з досвідченими фахівцями;

– організація процесу набуття майбутніми бухгалтерами знань, умінь та досвіду з автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах шляхом упровадження спеціальних змістових модулів визначених дисциплін, а також спрямування навчальної практики на відповідну квазі-професійну діяльність;

– педагогічна підтримка самостійної пізнавальної діяльності студентів в аспекті підготовки до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах за рахунок очної та мережевої взаємодії з викладачем;

– впровадження контрольних процедур, спрямованих на виявлення рівня готовності студентів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні параметрів готовності майбутніх економістів до автоматизації бухгалтерського обліку на малих підприємствах.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Загальноуніверситетський проект “Електронна педагогіка”: третій етап [Електронний ресурс] / В. П. Андрущенко, А. П. Кудін, О. С. Падалка, І. В. Вакуленко, Г. В. Жабєєв // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 1 (21). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/view/39>.

2. Бергер Э. И. Стимул познавательной перспективы как средство развития любознательности учащихся в процессе обучения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Э. И. Бергер. – Казань, 1980. – 19 с.

3. Биков В. Ю. Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища сучасних педагогічних систем [Електронний ресурс] / Валерій Юхимович Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2006. – Вип. 1. – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/emg.html>.

4. Болюбаш Н. М. Організаційно-методичні аспекти навчання на базі інформаційного середовища MOODLE [Електронний ресурс] / Надія Миколаївна Болюбаш //

Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 1 (33). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/viewFile/761/581>.

5. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. – Київ : КОМПАС, 1997. – 64 с.

6. Горобець С. М. Формування професійної компетентності студентів економічних спеціальностей з використанням комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Горобець. – Житомир, 2012. – 23 с.

7. Клименко Н. О. Формування мотивів навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Клименко. – Луганськ, 2005. – 20 с.

8. Лузан П. Г. Активізація навчання студентів : монографія / П. Г. Лузан ; за ред. А. І. Дьоміна. – Київ : Ред.-вид. відділ наук.-метод. центру аграрної освіти, 1999. – 216 с.

9. Папуча В. М. Формування готовності до автоматизації бухгалтерського обліку майбутнього вчителя фізичного виховання у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Папуча. – Запоріжжя, 2010. – 273 с.

10. Рябченко Л. О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Рябченко ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2011. – 20 с.

11. Савчук Л. О. Формування інформаційної складової фахової підготовки майбутніх економістів у процесі самостійної навчально-пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Савчук. – Тернопіль, 2009. – 20 с.

12. Симонов В. П. Системный подход – основа педагогического менеджмента / В. П. Симонов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 14–18.

13. Сторінка проекту Moodle [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://moodle.org/>.

14. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – Москва : Педагогика, 1980. – 240 с.

15. Донченко І. А. Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. А. Донченко. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

16. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 255 с.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Шевченко С. В. Организационно-педагогические условия формирования готовности будущих бухгалтеров к автоматизации бухгалтерского учета малых предприятий

В статье обоснована актуальность разработки организационно-педагогических условий формирования готовности будущих бухгалтеров к автоматизации бухгалтерского учета малых предприятий. Сформулированы предпосылки и организационно-методические условия формирования готовности будущих бухгалтеров к автоматизации бухгалтерского учета малых предприятий. Определены направления дальнейших исследований.

Ключевые слова: бухгалтерский учет, малое предприятие, автоматизация, организационно-педагогические условия, готовность, формирование.

Shevchenko S. Organizational and Pedagogical Conditions of Readiness Formation of Future Accountants to Automate Accounting at Small Enterprises

The article deals with the actuality of organizational and pedagogical conditions of readiness formation of future accountants to automate accounting at small enterprises.

Moreover, it formulates the essence of background and organizational and methodological conditions of readiness formation of future accountants to automate accounting at small enterprises, among which there are: pedagogical design, resulting in the improvement of teaching materials of professional disciplines in terms of readiness formation of future accountants to automate accounting at small enterprises; cognitive student interest stimulation towards the problems of accounting automation; process organization of acquisition of knowledge, skills and experience by future accountants to automate accounting at small enterprises with the help of introducing the special content modules of the defined disciplines and directing educational practice to the appropriate quasiprofessional activities; pedagogical support of independent student learning in terms of preparation to automate accounting at small enterprises; implementation of control procedures aimed at identifying the level of student readiness to automate accounting at small enterprises. It is shown that the prospects for the further research are connected with the determination of the readiness parameters of future accountants to automate accounting at small enterprises.

Key words: *accounting, small enterprise, automation, organizational and pedagogical conditions, readiness, formation.*

**ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ
КОЛЕКТИВНО-ІНДИВІДУАЛЬНОЇ МИСЛЕННЕВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ НА ПРИКЛАДІ ДИСЦИПЛІНИ “МЕТОДИКА
ВИКЛАДАННЯ ЕКОНОМІКИ”**

У статті розглянуто застосування технології колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності на прикладі вивчення дисципліни “Методика викладання економіки”. Розкрито основні ознаки колективної мисленнєвої діяльності та методи, що дають змогу розвинути мислення, творчість і креативність студентів. Подано методичні поради викладачам щодо застосування зазначеної технології в навчальному процесі.

Ключові слова: педагогічна технологія, технологія колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності, методи колективної мисленнєвої діяльності.

Упровадження міжнародних стандартів освіти й пов’язана із цим переорієнтація системи підготовки фахівців на новітні тенденції світового освітнього розвитку передбачають формування здатності майбутнього фахівця до швидкозмінних умов суспільного життя. Водночас на сучасному етапі вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців принципово важливим залишається формування творчої особистості, здатної приймати нестандартні рішення, ефективно працювати в колективі, бути конкурентоспроможною на ринку праці та здатною до саморозвитку. Однак останнім часом у студентських колективах знижуються продуктивність і результативність праці у мікрогрупах, малих групах, і, як наслідок, студенти прагнуть до виконання завдань індивідуально. Дослідження спрямованості особистості майбутніх викладачів економіки (за методикою В. Смекайла, М. Кучери) у навчальній діяльності доводять, що студенти орієнтовані більшою мірою на себе, ніж на взаємодію чи загальну справу [7]. Водночас загальноновизнаною є ідея про визначальну роль активності особистості у власному розвитку. Завдання професійних закладів освіти полягає в тому, щоб зробити цей розвиток прогресивним, розкрити широкі можливості досягнень, що іноді не розкриваються тим, хто навчається, через їх обмежений життєвий досвід і недостатні знання про себе та навколишнє середовище. Тому перед викладачами ВНЗ стоїть питання використання сучасних гнучких педагогічних технологій, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи.

Метою статті є продемонструвати практичний досвід застосування технології індивідуально-колективної мисленнєвої діяльності на прикладі дисципліни “Методика викладання економіки”.

Поняття “педагогічна технологія” не є новим. Уперше зустрічається в працях А. Ухтомського, С. Шацького, В. Бехтерева, І. Павлова. Пізніше вчені у своїх працях розглядають це поняття як проект певної педагогічної системи, що реалізується на практиці. Акцентують увагу на тому, що фор-

мування цілей здійснюється через результати навчання, що відображаються в діях студентів (В. Беспалько, І. Лернер) [1]. Водночас поняття “педагогічна технологія” розглядають як спосіб системної організації спільної діяльності викладача й студентів на основі дидактичних засобів та умов навчання (М. Кларін). Отже, педагогічну технологію можна розглядати як педагогічну систему, що ґрунтується на спільній діяльності викладача й студента. До сучасних педагогічних технологій сьогодні належать: технологія модульного навчання (І. Ільясов, В. Максимова), інформаційно-семантична технологія (П. Гурбович), технологія програмованого навчання, технологія планування результатів навчання (В. Беспалько), технологія проблемного навчання (М. Махмутов, А. Матюшкін), технологія контекстного навчання (А. Вербицький, Н. Борисова), соціально-психологічна технологія навчання (Ю. Ємельянов), технологія безперервної освіти (М. Кларін), особистісно орієнтована технологія (В. Серіков, Б. Косов), технологія розвивального навчання (В. Давидов, Л. Занков), технологія комп’ютерного навчання (В. Гузеєв), технологія інтенсивного навчання (Л. Кнодель), технологія проблемно-модульного навчання (А. Алексюк, В. Козаков, Л. Романішина), технологія дистанційного навчання (Є. Полат), технологія колективно-індивідуальної мислительної діяльності (К. Вазіна) тощо [1; 4, с. 143–144]. Таке розмаїття сучасних технологій відображає розвиток педагогічної науки та пошук науковою спільнотою оптимальних та раціональних шляхів навчання з урахуванням технічних і людських ресурсів у їх взаємодії. Дослідниками педагогічних технологій доведено, що їх застосування підвищує ефективність навчально-виховного процесу, сприяє розвитку пізнавальної творчої діяльності студентів. Результативність застосування технологій залежить від викладача та готовності студента до самостійної роботи. Утім, гетерогенність навчальних груп у ВНЗ ускладнює урахування психологічних особливостей студентів, їх уподобань у різних формах самостійної роботи. Тому важливою умовою при використанні педагогічних технологій у навчальному процесі є задоволення потреб студентів у колективній і індивідуальній самостійній роботі та формування здатності до ефективної взаємодії в колективі як важливої компетентності для майбутньої професійної діяльності.

Технологія колективно-індивідуальної мислинневої діяльності ґрунтується на спільній діяльності особистості в процесі навчання, породжує його індивідуальну діяльність та спрямована на розвиток мислення, культури й саморозвиток особистості. Ознаками колективної мислинневої діяльності є вміння виконувати завдання індивідуально, що є складовою загальної колективної справи, вміння діяти разом для досягнення спільних цілей, пізнавальних інтересів, нести персональну відповідальність за частину довіреної справи, обґрунтовувати, відстоювати аргументовано своє рішення, вміння переконувати, вислухати думки інших учасників колективу. При цьому відбуваються зміни в ставленні до іншої людини як особистості: відчуженість, байдужість поступаються зацікавленості, взаєморозумінню, співпричетності.

Реалізація технології колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності включає чотири такти. Перший такт передбачає введення в проблемну ситуацію: постановка проблеми, колективне обговорення цілей, способів їх досягнень. Високий рівень пошукової діяльності полягає в активній взаємодії тих, хто навчається, з педагогом і між собою. На перших заняттях педагог створює групи психологічного комфорту, виявляє мотиви учіння, інтереси, ступінь самоорганізації студентів та їх навчальні можливості. Другий такт заснований на самостійній роботі студентів у творчих малих групах і передбачає вирішення поставленої проблеми шляхом узгодження способів діяльності, індивідуальної та колективної позиції щодо вирішення проблеми. Третій такт визначається презентацією “рішень” кожною малою групою способу вирішення проблеми, загальне обговорення та аргументоване відстоювання позицій, захист позицій. Четвертий такт передбачає аналіз як позитивних аспектів спільної пізнавальної діяльності студентів, так і ускладнень, помилок, які мали місце в процесі вирішення проблеми [2].

У ДВНЗ “Київський національний економічний університет” при викладанні дисципліни “Методика викладання економіки” (далі – МВЕ) викладачі використовують технологію індивідуально-колективної мисленнєвої діяльності. Зауважимо, що дисципліна “МВЕ” входить до пакета психолого-педагогічного циклу і є вибірковою. Академічна група студентів може утворюватись зі студентів, які іноді не знають один одного та навчаються на різних спеціальностях одного факультету. Вивчення студентами дисципліни “МВЕ” передбачає оволодіння на рівні ЗУН методикою викладання економіки в системі професійної підготовки економістів, методикою реалізації функцій управління економічним навчанням та інноваційними технологіями навчання в економічній освіті. На початковому етапі (перший такт) викладачі створюють групи психологічного комфорту. Склад малих груп (5–7 осіб) залежить від уподобань та інтересів студентів. У малі групи студенти об’єднуються або за власним бажанням, або за допомогою викладача. Викладач для утворення малих груп на перших заняттях вивчення дисципліни пропонує дидактичну гру “Відбір персоналу”, що заснована на використанні теорії американського психолога С. Делінгер, згідно з якою людина належить до одного з п’яти психологічних типів: квадрат (виконавець), трикутник (лідер групи), коло (комунікатор), зигзаг (генератор нових ідей), прямокутник (тимчасова форма особистості, яка характеризується невизначеністю). Сутність гри полягає у виокремленні ролей: бухгалтера (квадрат), начальника відділу (трикутник), прес-секретаря (коло), дизайнера (зигзаг). При розподілі студентів у малі групи важливою умовою є наявність представників усіх ролей. Однак трапляються випадки, коли у процесі тестування виявляється багато представників одного психологічного типу, тому викладачу слід урахувати додатковий (прихований) психологічний тип студента. Рольовий розподіл дає змогу підвищити продуктивність роботи малої групи, зменшити міжособистісні конфлікти при прийнятті колективних рішень, наблизити процес навчання до реальних професійних умов.

Викладач пропонує проблему або завдання для вирішення. Наприклад, при викладанні МВЕ студентам на практичних заняттях необхідно визначитись з освітньо-віковою групою навчання, для якої необхідно створити методичну розробку вивчення економічної теми. Водночас пропонується з'ясувати спочатку індивідуально (домашня робота), а потім колективно (аудиторна робота), як зробити урок з економіки цікавим, корисним та пізнавальним, які методи й прийоми мотивації та стимулювання використати з урахуванням інтересів освітньо-вікової групи навчання. Звичайно, розробка такого уроку потребує базових економічних знань студента.

На другому етапі викладач організовує активну самостійну роботу студентів, застосовуючи методи колективної мислинневої діяльності, та виступає як керівник, консультант і помічник. Наведемо коротку характеристику методів колективної мислинневої діяльності. Мозковий штурм (brainstorming, мозкова атака) – метод короткочасної некритичної генерації ідей для їх подальшого обговорення й вибору найкращого способу вирішення проблеми. Основні етапи: формулювання проблеми, створення робочих груп, інтелектуальна розминка, генерування ідей, оцінка та відбір доцільних ідей формування на їх основі варіантів рішень, презентація результатів. Похідними від методу мозкового штурму є методи синектика, морфологічний аналіз, аналіз і синтез фантастичних ідей, “гірлянд асоціацій”, семикратний пошук, евристичні запитання, інверсії, особиста аналогія, “снігова куля”, “килимok ідей”, карусель тощо, які сприяють розвитку творчого мислення та креативності студентів.

Синектика – метод організації творчого мислення, стимуляції уяви, сутність якого полягає в тому, щоб порівняти об'єкт проблеми з аналогічними в інших сферах і таким чином знайти рішення за аналогією. Можливі типи аналогій: особистісне уподібнення, пряма, символічна, фантастична аналогія. Застосування цього методу передбачає постановку проблеми, визначення того, що не задовольняє, створення уяви про те, як удосконалити (покращити) умови, порівняти об'єкт з об'єктами в інших галузях, подивитися, як ця проблема вирішується в цих галузях, прийняти рішення. Морфологічний аналіз (мофологічний ящик) – метод, який зводиться до вивчення різноманітних варіантів, що визначаються особливостями будови – морфологією досліджуваної проблеми. Передбачає побудову двомірної таблиці, де кожна вісь – це варіанти деякої суттєвої властивості системи. Клітини такої таблиці відповідають різним ідеям. Дає змогу вирішити складні творчі завдання та знайти багато нових несподіваних, оригінальних ідей. Метод аналізу й синтезу фантастичних ідей – метод аналізу будь-яких нереальних і абсурдних ідей та виділення в них раціонального компонента. Метод “гірлянд асоціацій” ґрунтується на закономірностях людської психіки й передбачає активізацію понятійно-вербальної діяльності суб'єкта шляхом “включення” слів-подразників. Включає десять етапів (кроків): визначення синонімів об'єкта; довільний вибір випадкових об'єктів; складання переліку ознак випадкових об'єктів; генерування ідеї шляхом приєднання до об'єкта ознак випадково вибраних об'єктів; генеру-

вання “гірлянд асоціацій” з ознак випадкових об’єктів; генерування нових ідей; вибір альтернативи; оцінювання й вибір раціональних варіантів ідей; вибір оптимального варіанта. Стратегія семикратного пошуку – в її основу покладено реалізацію семи етапів, на які поділяється творчий пошуковий процес: побудова графів генезису проблеми та засобів її вирішення; аналіз функції системи; нове уточнення формулювання проблеми з урахуванням аналізу функцій шуканої системи; усвідомлено-логічне варіювання факторів; інтуїтивно-творчий пошук вирішення проблеми; оцінювання альтернативних ідей; конкретизація винахідницьких завдань. Метод евристичних запитань доцільно застосовувати для збору додаткової інформації в умовах проблемної ситуації або впорядкування вже наявної інформації в процесі вирішення творчого завдання. Евристичні запитання є додатковим стимулом, формують нові стратегії й тактики вирішення творчого завдання. Метод інверсії – евристичний метод навчально-творчої діяльності, що базується на принципі дуалізму, діалектичної єдності та оптимального використання протилежних (прямих і зворотних) процедур творчого мислення (аналізу та синтезу, дивергентного й конвергентного мислення), зорієнтований на пошук вирішень творчого завдання в нових, несподіваних напрямках, частіше за все протилежних традиційним поглядам та переконанням, які присутні в логіці. Метод особистої аналогії – евристичний метод вирішення творчих завдань, що полягає в уособленні людини з неживим об’єктом, процесом, системою. “Снігова куля” – метод колективного пошуку спільного рішення або спільного погляду на певний об’єкт. Використовують для надання визначення певному об’єкту спочатку індивідуально, потім у парах, підгрупах та групі в цілому. Метод “килимок ідей” дає змогу перейти від аналізу причин того чи іншого явища, через процес пошуку можливих розв’язків аж до особистих заяв/зобов’язань учасників стосовно кроків, які вони зроблять у напрямі розв’язання проблеми. Вчить учасників аналізувати ситуацію та причини негативних явищ, творчого пошуку та оцінювання дій, які будуть служити розв’язанню проблеми, нарешті, приводить до прийняття рішення стосовно особистого зацікавлення й участі в розв’язанні проблеми [6, с. 207–210]. Запропоновані методи використовують для вирішення таких завдань: створення рекламного ролика до економічної теми (“Мозковий штурм”, “Метод особистої аналогії”, “Метод синектики”), визначення теоретичних понять до окремих тем на основі емпіричного досвіду студентів малої групи (“Снігова куля”, “Карусель”), проектування різних типів та видів навчальних занять з економіки, вибір методів і прийомів навчання (“Метод морфологічного аналізу”, “Метод евристичних запитань”).

Водночас до методів технології колективної розумової діяльності належать кейс-метод та дискусія. Кейс-метод передбачає як індивідуальне прийняття рішення щодо вирішення проблемної ситуації, так і колективне. Дає змогу застосувати теоретичні знання на практиці, передбачати можливі варіанти розв’язання проблеми, прогнозувати перебіг подій, вирізняти основну проблему від другорядних й ідентифікувати її, аргументувати свої позиції та ставити запитання. Викладачами дисципліни “МВЕ” розроблено

збірник кейсів ситуативних вправ і розвивальних завдань. Збірник включає різні види кейсів до кожної теми з дисципліни [5].

Метод дискусії – уміння викладати свої думки за законами розуму, сприяє формуванню комунікативної культури й стимулюванню ініціативності та мислення, передбачає урахування різних підходів до аналізу загальної проблеми, співіснування різних поглядів, спонукання учасників до пошуку групового узгодження у вигляді спільного рішення. Практичний досвід використання методу дискусії дає змогу сформулювати загальні поради викладачеві щодо створення сприятливого емоційного й інтелектуального настрою з метою уникнення бар'єра мовчання слухачів. Для залучення студентів до дискусії запропоновано використовувати заздалегідь підготовлені ними повідомлення, застосовувати під час дискусії відкриті запитання (Як? Чому? З якою метою?) та уникати двозначних запитань, надавати час учасникам дискусії для обмірковування відповідей, не ігнорувати жодної відповіді, утримуватися від прихованого або відкритого висловлювання схвалення/несхвалення думки, яка презентується, та слідкувати, щоб обговорення здійснювалось у межах теми дискусії. Вибір методу залежить від психологічних особливостей студентів, що переважають у групі, теми та мети навчального заняття.

Третій етап спрямований на презентацію узгоджених рішень малої групи, способів вирішення поставленого завдання. Презентація може здійснюватись у формі “дерева рішень”, “інтелект карти” з використанням мультимедіа та відеоматеріалів. Представники інших малих груп задають питання, відбувається міжгрупове обговорення. Критеріями оцінювання пошукового завдання є вміння презентувати розробку, переконувати та відстоювати прийняте групове рішення, кількість та якість наведених аргументів, творчий підхід до виконання завдання, ініціативна участь, конструктивна взаємодія.

Етап рефлексії відіграє важливу роль і впливає на продуктивність подальшого застосування технології колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності в студентській аудиторії. На цьому етапі здійснюється самоаналіз студентів спільної пізнавальної діяльності, виявляються ускладнення та помилки, які виникали на всіх етапах роботи й впливали на продуктивність роботи малої групи. Викладач разом з групою обговорює хід заняття, корисність отриманих знань і вмінь, реалізацію очікувань. У процесі викладання дисципліни “МВЕ” рефлексія відбувається за методом “Шість капелюхів мислення”. Такий метод навчає застосовувати різні способи мислення, оцінювати ситуацію з різних сторін, прогнозувати події. Матеріали: картки-підказки для проведення самоаналізу студентами заняття з використанням методу “Шість капелюхів мислення”.

Власники “Білого капелюха” відповідають на запитання:

Яка тема навчального заняття?

Які цілі та етапи навчального заняття?

Які нові знання отримали на занятті? (Або над формуванням якої навички працювали? Які вміння розвивали?)

Які методи роботи на занятті використовували?

Скільки студентів і як (активно, пасивно) працювали на занятті?

Які бали отримали?

Орієнтовні питання для власників “Червоного капелюха”:

В якому настрої ви перебували на занятті? (доброму, поганому, ви хвилювались, боялись, сумували, були зацікавлені, замкнені тощо) Чому?

В якому настрої, на вашу думку, перебували інші учасники навчального заняття?

Розвитку яких компетентностей сприяло навчальне заняття?

Власники “Чорного капелюха” дають відповіді на запитання:

Що на занятті у процесі спільної діяльності заважало вам працювати продуктивно, успішно?

Що заважало іншим учасникам заняття, викладачу?

Що було зайвого на занятті?

Які негативні моменти мали місце сьогодні на занятті? Що не сподобалося?

Які труднощі виникали?

Власники “Жовтого капелюха” дають відповіді на такі запитання:

Чому методи, які використані на занятті, є необхідними для застосування в навчальному процесі?

Які переваги методів, що використовували сьогодні на занятті?

На які питання не отримали відповідей?

Власники “Зеленого капелюха” передають свої враження від заняття у вигляді вірша, пантоміми, наводять асоціації до основних понять, які розглядали під час вивчення теми.

Власники “Синього капелюха” визначають життєвий урок, який можна винести із ситуацій, яку розглядали на занятті.

Викладач після кожного заняття заповнює діагностичну карту, що дає змогу відслідковувати емоційний стан студентів.

Висновки. Застосування технології колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності створює комфортні умови для індивідуального розвитку кожного студента. Колектив є механізмом розвитку особистості, що формує вміння діяти разом для досягнення спільних цілей, пізнавальних інтересів, нести персональну відповідальність за частину довіреної справи, обґрунтовувати, відстоювати аргументовано своє рішення, уміння переконувати, вислухати думки інших учасників колективу. Упровадження технології колективно-індивідуальної мисленнєвої діяльності передбачає реалізацію на практичному занятті чотирьох тактів, кожен з яких є важливим для успішної реалізації зазначеної технології. Відбувається засвоєння змісту навчальної програми та формуються загальнопрофесійні способи діяльності. Використання такої технології при викладанні дисциплін вимагає від викладача постійного творчого пошуку методів для розв’язання пізнавальних суперечностей.

Список використаної літератури

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – Москва, 1995. – 336 с.

2. Вазина К. Я. Коллективная мыследеятельность – модель саморазвития человека : монография / К.Я. Вазина. – Москва : Педагогика, 1990. – 196 с.

3. Левитас Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитас. – Москва : Психолого-социальный институт, 2003. – 320 с.
4. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі : навч. посіб. / С. У. Гончаренко, П. М. Олійник, В. К. Федорченко та ін.; за заг. ред. проф. С. У. Гончаренка, П. М. Олійника. – Київ : Вища школа, 2003. – 323 с.
5. Методика викладання економіки: Збірник кейсів, ситуативних вправ та розвиваючих завдань : навч. посіб. / Л. В. Янчарська, О. А. Булавина, М. А. Богорад та ін.; за заг. ред. О. А. Булавіної. – Київ : КНЕУ, 2010. – 300 с.
6. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология : учеб. пособ. / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический проект, 2004. – 560 с.
7. Янчарська Л.В. Диференційований підхід до організації самостійної роботи майбутніх економістів у процесі психолого-педагогічної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Янчарська. – Київ, 2013. – 285 с.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2015.

Янчарская Л. В. Применение технологии коллективно-индивидуальной мыслительной деятельности на примере дисциплины “Методика преподавания экономики”

В статье рассматривается применение технологии коллективно-индивидуальной мыслительной деятельности на примере дисциплины “Методика преподавания экономики”. Раскрываются основные составляющие коллективной мыслительной деятельности и методы, способствующие развитию мышления, креативности и творческих способностей студентов. Предлагаются методические рекомендации преподавателям по реализации данной технологии в учебном процессе.

Ключевые слова: педагогическая технология, коллективно-индивидуальная технология мыслительной деятельности, методы коллективной мыслительной деятельности.

Yancharska L. V. Usage of a Technology of Collective and Individual Thinking Activity on the Basis of the Discipline “Methods of Teaching Economics”

The article deals with the usage of a technology of collective and individual thinking activity on the basis of the discipline “Methods of teaching economics”. The concept of “educational technology” as a pedagogical system based on a common activity of a teacher and a student is clarified. The basic features of the collective thinking activity are defined which include the ability to work together in order to achieve common goals, cognitive interests, readiness to bear personal responsibility for the assigned issue and reasonably stand up for one’s decision, the ability to persuade and take the views of a small group participants into account.

The author describes the application algorithm of the technology of collective and individual thinking activity which involves four cycles: introduction to the problem, creation of psychologically comfortable small groups; small group individual work activation performed by involving every student into the solution of a common problem; presentation of solutions of small groups, defence of one’s position; students’ self-analysis of a group cognitive activity, revealing the complications and errors that occur at all stages of a small group performance.

Methods of collective mental activity: brainstorming, synthetics, morphological analysis, analysis and synthesis of fantastic ideas, garlands of associations, a sevenfold search, heuristic questions, an inversion, and a personal analogy, a snowball, a mat of ideas, a case method, a discussion method all of which promote divergent thinking and creativity of students.

Methodological pieces of advice for teachers about using the technology of collective and individual thinking activity on the basis of the discipline “Methods of teaching economics” are proposed by the author in the paper.

Key words: educational technology, technology of collective and individual thinking activity, methods of collective mental activity.

МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИРЕКТОРА СУЧАСНОЇ ШКОЛИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

У статті розглянуто проблеми розвитку управлінської компетентності директора сучасної школи сільської місцевості. Виходячи з особливостей сучасного соціокультурного середовища села, зроблено акцент на соціально-педагогічній складовій управлінської компетентності. На основі аналізу сучасних наукових досліджень розроблено функціональну модель соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директора сучасної школи сільської місцевості. Запропоновано авторський варіант моделі розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директора сучасної школи сільської місцевості.

Ключові слова: управлінська компетентність, соціально-педагогічний компонент, функціональна модель, модель розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності.

Соціально-політичні та економічні реформи, які відбуваються в Україні найбільш інтенсивно останніми роками, помітно впливають на зовнішнє середовище закладів освіти, які перебувають у стані нестабільності. Ця нестабільність позначається на умовах діяльності школи, вимогах до її освітніх результатів, очікуванні соціуму щодо школи, ресурсному забезпеченні її життєдіяльності тощо. Особливо це стосується сільської школи, яка більш залежна від середовища, ніж міська.

Відмітною тенденцією, яка характеризує зовнішнє середовище сучасного закладу освіти сільської місцевості, є поширення в умовах плінних соціально-політичних та економічних змін кола соціальних партнерів сільської школи, поява нових суб'єктів господарювання (сільські підприємці, фермери, володарі приватних господарств) та соціально-культурної діяльності (релігійні об'єднання, нові громадські організації тощо).

За таких умов зростає значення соціально-педагогічної складової управлінської компетентності директора сучасної школи сільської місцевості, яка забезпечує активну перетворювальну діяльність керівника в зовнішньому середовищі.

У наукових працях висвітлено різні питання управлінської діяльності директора закладу освіти сільської місцевості, а саме: організаційно-педагогічна діяльність директора малокомплектної сільської школи (В. Н. Басов [1]), високий соціальний статус сільської школи (Л. П. Белова [2]), оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах (Д. І. Дейкун [3]), управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості (Р. М. Зуб'як [4]), система роботи керівника закладу освіти сільської місцевості щодо підвищення професійної компетентності вчителів (І. А. Латипова [7]), управління малокомплектними початковими школами різної структури (В. В. Мелешко [8]), розвиток управлінської компетентності керівника закладу освіти сільської місцевості (І. П. Семикіна [9]), специфіка управлінської діяльності директора

сучасної школи сільської місцевості з позицій поліцентризму (Л. М. Циганкова [11]) тощо.

Використання в сучасній теорії та практиці зазначених досліджень потребує подальшого вивчення й розвитку соціально-педагогічної складової управлінської компетентності директора закладу освіти сільської місцевості.

Мета статті – схарактеризувати сучасні моделі розвитку управлінської компетентності директора закладу освіти сільської місцевості.

У сучасній науці управлінську компетентність розглядають як інтегровану професійно-особистісну характеристику, яка визначається готовністю й здатністю керівника професійно виконувати функції відповідно до визначених норм та стандартів [9]; як філософсько-світоглядний, психолого-педагогічний і організаційно-технологічний потенціал професійних здібностей директора школи, який визначається спрямованістю діяльності на об'єкт управління з урахуванням його специфіки й характеру розвитку в соціально-освітньому середовищі [10].

Управлінська компетентність директора закладу освіти сільської місцевості включає базовий компонент управлінської діяльності керівника будь-якої освітньої установи та специфічний компонент, який врахує особливості закладу освіти й характеру розвитку в соціокультурному середовищі. Таким чином, розвиток управлінської компетентності директора сільської школи передбачає актуалізацію в загальному контексті професійної діяльності директора специфічного компонента, який виражає соціально-педагогічні особливості закладу освіти сільської місцевості.

Соціально-педагогічний компонент управлінської компетентності директора сільської школи уточнює Л. М. Циганкова в частині взаємодії суб'єкта управління із соціальними партнерами як цілеспрямовану професійну діяльність, що реалізовує потенціал освітніх послуг (основних і додаткових) системи освіти й реальні ресурси сільського соціуму (інтелектуальні, кадрові, фінансові), задовольняє освітні потреби держави, суспільства, громадян, що проживають у сільській місцевості [11].

Узагальнюючи напрацювання дослідників з проблеми управлінської компетентності директора закладу освіти сільської місцевості, можна подати функціональну модель соціально-педагогічної компетентності директора закладу освіти сільської місцевості (див. рис.).

Серед поданих на рисунку функцій соціально-педагогічної компетентності директора закладу освіти сільської місцевості провідними є вплив на реалізацію місцевої освітньої та соціальної політики, взаємодія із соціальними партнерами, із чого випливає забезпечення якості й доступності освіти сільського населення в співпраці з іншими освітніми установами.

Функція аналізу соціокультурної ситуації забезпечує моделювання стратегії взаємодії закладу освіти із середовищем (споживання, адаптація, приєднання, перетворення), на основі чого здійснюється прогнозування розвитку начального закладу і, як результат, соціально-педагогічне проектування розвивальних освітніх середовищ, адекватних певним видам освітнього процесу та традиціям, устрою й перспективам розвитку етнокультурних спільнот у конкретному регіоні.

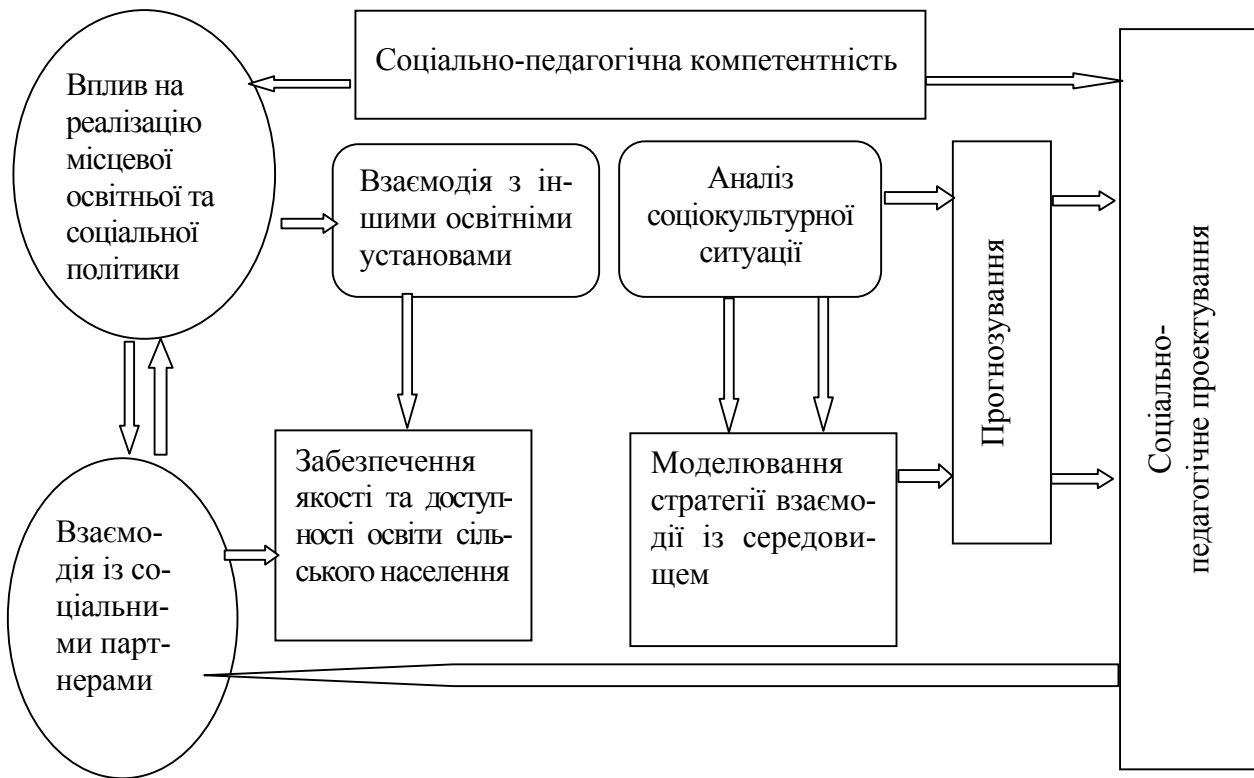


Рис. Функціональна модель соціально-педагогічної компетентності директора закладу освіти сільської місцевості

Реалізація соціальних функцій закладів освіти сільської місцевості потребує застосування в управлінській діяльності директора форм і механізмів впливу на реалізацію ефективної місцевої освітньої та соціальної політики, забезпечення взаємодії освітніх установ для розвитку ринку освітніх послуг, підвищення якості й доступності освіти для сільського населення.

У сучасних дослідженнях найбільш відомими є інтегративна модель формування управлінської компетентності директора школи, що розвивається [10], адаптивна модель розвитку управлінської компетентності керівника сільської освітньої установи в процесі підвищення кваліфікації [9], технологія управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості [4], модель розвитку інноваційної компетентності керівника сільської школи [6] тощо.

Адаптивна модель розвитку управлінської компетентності керівника сільської освітньої установи в процесі підвищення кваліфікації, розроблена І. П. Семикіним, визначається місією керівника сільської освітньої установи; базується на вивченні її проблем, соціокультурного й економічного фону підвищення кваліфікації; суб'єктній взаємодії керівників села; включає прогностичний, функціонально-змістовний, організаційно-технологічний і соціально орієнтований модулі; забезпечує безперервність розвитку управлінської компетентності керівника сільської освітньої установи [9].

Розробляючи технологію управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості, Р. М Зу-

б'як відзначає необхідність створення насиченого освітнього середовища для задоволення персональних освітніх потреб керівників шкіл сільської місцевості; орієнтації процесу підвищення кваліфікації на розвиток ключових компетентностей директора сільської школи за умови посилення процесів самоосвіти, самопізнання та саморозвитку [4].

З позицій принципу неперервності освіти здійснює дослідження розвитку у керівників сільських шкіл управлінських знань і вмінь Р. О. Кисельова [5]. Дослідниця розробила блочну програму навчання керівників сільських шкіл, впроваджує проектну культуру. “Складові професійної компетентності дають можливість моделювати зміст навчання керівників шкіл з розвитку управлінських знань і вмінь проектувати адаптивне освітнє середовище, забезпечувати принцип особистісно орієнтованого навчання в системі підвищення кваліфікації”, – зазначає Р. О. Кисельова [5].

Виходячи із специфіки об'єкта управління та середовища закладу, соціально-педагогічний компонент управлінської компетентності директора освітнього закладу сільської місцевості полягає у вмотивованому вмінні використовувати виховні ресурси сільського середовища (народна національна культура, можливості сільської громади), використанні природного середовища в освітньому процесі, впровадженні поряд з іншими сільсько-господарського профілю навчання; залучення громади до розв'язання освітніх проблем соціуму, встановлення партнерських відносин із суб'єктами сільського соціуму тощо. Саме соціально-педагогічні особливості й відзначають специфіку управлінської компетентності директора сільського закладу освіти. Зовнішнє середовище школи позначається на системі управління, таким чином, вносяться корективи до структури та змісту управлінської компетентності директора сільської школи.

Особливості сільського соціуму зумовлюють специфічні вимоги до особистості директора як суб'єкта управління, його управлінської компетентності. Модернізація управлінських функцій в умовах сільського соціуму потребує введення до структурних компонентів управлінської компетентності директора освітнього закладу теоретичних знань у галузі специфіки сільського середовища, уміння здійснювати прогнозування розвитку освітнього закладу, здійснювати представницькі функції тощо.

Модель розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директора закладу освіти сільської місцевості складається з таких компонентів: соціально-мотивувальний, когнітивний, діяльнісний, оцінно-результативний. Соціально-педагогічну компетентність розглядають як складову загальної управлінської компетентності.

Розглядаючи один із варіантів моделі розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директорів закладів освіти сільської місцевості (див. табл.), слід зазначити, що мають на увазі не прямий вплив на особистість директора, а надання певних форм та створення певних умов для розвитку його управлінської компетентності.

Таблиця

Модель розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директорів закладів освіти сільської місцевості

Етапи	Компоненти			
	Соціально-ціннісний	Когнітивний	Діяльнісний	Оцінно-результативний
Курсовий	Тренінги соціального лідерства	Набуття теоретичних знань у галузі специфіки сільського середовища; спецкурс “Методика аналізу соціокультурного середовища”	Проведення семінарів, практичних занять, оволодіння методикою аналізу соціокультурного середовища	Підсумкова конференція за спекурсом “Методика аналізу соціокультурного середовища”
Міжкурс-овий	Організація клубу директорів шкіл “Соціальне лідерство”	Проведення виїзних сесій науково-дослідної лабораторії “Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості”; створення блогу для директорів закладів освіти сільської місцевості	Залучення громади до розв’язання освітніх проблем соціуму, встановлення партнерських відносин із суб’єктами сільського соціуму; упровадження державно-громадського управління; виявлення широкої соціально-педагогічної ініціативи	Презентація соціально-педагогічного проекту (програми)
Самоосвіт-ній	Готовність брати на себе відповідальність за результати діяльності закладу освіти в громаді	Користування блогом, самостійне вивчення сучасних напрацювань науки та практики з проблем управління закладом освіти сільської місцевості	Участь у соціально-педагогічних проєктах	Складання електронного портфоліо

Презентована модель передбачає неперервний розвиток соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директора (курс-овий, міжкурс-овий періоди та самоосвіта). У моделі використано досвід роботи КЗ “Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти” ЗОП, а саме робота науково-дослідної лабораторії “Управління освітніми системами регіонів сільської місцевості”, проведення виїзних сесій, навчання директорів шкіл методиці аналізу соціокультурної ситуації, розробка освітніх проєктів, робота блогу для директорів закладів освіти сільської місцевості (<http://laboratcantri.blogspot.com/>).

Висновки. Директор сучасного закладу освіти сільської місцевості має потужний соціально-педагогічний потенціал управлінської діяльності: вплив не тільки на освітню політику громади, а й на соціокультурну ситуацію в цілому, залучення громади до вирішення освітніх проблем соціуму, встановлення партнерських відносин із суб'єктами сільського соціуму, підвищення якості й доступності освіти для сільського населення тощо. Це потребує цілеспрямованого розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської діяльності директора закладу освіти сільської місцевості.

Вивчення практичного досвіду післядипломної освіти доводить, що ця проблема не знайшла досконалого вирішення: частіше за все зміст курсів підвищення кваліфікації директорів шкіл сільської місцевості не відрізняється від змісту для директорів міських шкіл, хоча ця проблема може бути вирішена за рахунок спецкурсів за вибором. Крім того, є недостатнім зв'язок курсового та міжкурсівного періодів, не створюються умови для самоосвіти директорів шкіл сільської місцевості.

Запропонований варіант моделі розвитку соціально-педагогічного компонента управлінської компетентності директорів закладів освіти сільської місцевості передбачає неперервну координаційну діяльність інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Список використаної літератури

1. Басов В.Н. Подготовка директора сельской малокомплектной школы к организационно-педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Н. Басов. – Белгород, 1998.
2. Белова Л. П. Социальная активность сельской школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. П. Белова. – Тюмень, 2005.
3. Дейкун Д. І. Методичні рекомендації з оптимізації мережі загальноосвітніх навчальних закладів у сільських районах : навч.-метод. посіб. / Д. І. Дейкун, О. В. Пастовенський. – Київ, 2011.
4. Зуб'як Р. М. Управління якістю підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Р. М. Зуб'як. – Київ, 2010.
5. Киселева Р. А. Развитие у руководителей сельских школ управленческих знаний и умений по проектированию адаптивной образовательной среды : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Р. А. Киселева. – Москва, 2004.
6. Кочешкова Л. О. Развитие инновационной компетентности руководителя сельской средней общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. О. Кочешкова. – Ярославль, 2007.
7. Латыпова И. А. Совершенствование деятельности руководителя сельской общеобразовательной школы по повышению профессиональной компетентности учителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. А. Латыпова. – Чебоксары, 2006.
8. Мелешко В. В. Управління малокомплектними початковими школами різної структури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Мелешко ; Ін-т педагогіки АПН України. – Київ, 2002. – 22 с.
9. Семькин И. П. Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / И. П. Семькин. – Оренбург, 2001.
10. Топоровский В. П. Интегративный подход к формированию управленческой компетентности директора развивающейся школы : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. П. Топоровский. – Санкт-Петербург, 2002.

11. Цыганкова Л. М. Развитие управленческой деятельности директора сельской школы в условиях полицентризма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Цыганкова. – Оренбург, 2005.

Стаття надійшла до редакції 03.02.2015.

Ястребова В. Я. Модель управленческой компетенности директора современной школы сельской местности

В статье рассматриваются проблемы развития управленческой компетентности директора современной школы сельской местности. Исходя из особенностей современной социокультурной среды села, сделан акцент на социально-педагогической составляющей управленческой компетентности. На основе анализа современных научных исследований разработана функциональная модель социально-педагогического компонента управленческой компетентности директора современной школы сельской местности. Предложен авторский вариант модели развития социально-педагогического компонента управленческой компетентности директора современной школы сельской местности.

Ключевые слова: управленческая компетентность, социально-педагогический компонент, функциональная модель, модель развития социально-педагогического компонента управленческой компетентности.

Yastrebova V. The Model of the Managing Competence of the Modern Country School's Head

The article is devoted to the problem of the development of the heads' managing competence of the country educational establishments.

Taking into consideration the fact that the peculiarities of the country school managing are determined by the peculiarities of the social cultural surroundings, the accent in the article is made upon the social pedagogical component of the managing competence.

On the basis of the modern analysis of the country school head's managing activity, the functional model of the social pedagogical component has been worked out.

Two leading functions have been marked in this model, they are: the influence upon the realization of the educational and social politics and the interaction with the social partners.

The structure of the social pedagogical component of the managing competence of the country school head has been explored in this article. It consists of social, motivating, cognitive, active, evaluating, successful components. The formation of each component has been examined according to the next stages: course, intercourse, self-educational.

The proposed variant of the model of the social pedagogical component's development of the managing competence provides uninterrupted accompaniment from the side of the regional Institute of the post-graduate pedagogical education.

Key words: managerial competence, social and pedagogical component, functional model, the model of socio-pedagogical component of administrative competence.

ВИКОРИСТАННЯ ДИСПЕРСІЙНОГО АНАЛІЗУ ДЛЯ З'ЯСУВАННЯ МІРИ ВПЛИВУ ПРОЦЕСУ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ НА ФОРМУВАННЯ У СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ

У статті теоретично обґрунтовано вибір ефективності застосування дисперсійного аналізу для виявлення впливу спеціально організованого процесу психолого-педагогічної підготовки на формування лідерських якостей майбутніх менеджерів. Розрахунок кількісних показників показав доцільність використання зазначеного аналізу для підтвердження результатів експерименту.

Ключові слова: методи математичної статистики, дисперсійний аналіз, педагогічний експеримент, лідерські якості, менеджери, психолого-педагогічна підготовка.

Упровадження в дослідження кількісних показників стало сьогодні необхідним і обов'язковим компонентом одержання об'єктивних даних про результати педагогічної праці [1]. Широкого застосування при дослідженні педагогічних проблем набули методи математичної статистики. Методами статистичної обробки результатів експерименту називають математичні прийоми, формули, способи кількісних розрахунків, за допомогою яких показники, отримані під час експерименту, можна узагальнити, систематизувати, виявляючи приховані в них закономірності [3]. Їхнє застосування допомагає розв'язати такі завдання: обробка фактичного матеріалу, одержання нових, додаткових знань, обґрунтування наукової організації дослідження тощо [1]. Варто також зазначити, що статистичні методи не підмінюють педагогічні, вони їх доповнюють, збагачують і розширюють, особливо в питаннях одержання доказових результатів [1]. Аналіз досліджень і публікацій показав, що питанням застосування методів математичної статистики в педагогіці та психології присвячували свої праці П. М. Воловик, Б. С. Гершунський, С. У. Гончаренко, Р. С. Немов, І. П. Підласий.

Метою статті є обґрунтування вибору та підтвердження ефективності застосування дисперсійного аналізу для виявлення впливу спеціально організованого процесу психолого-педагогічної підготовки на формування лідерських якостей у майбутніх менеджерів.

Метою проведеного нами експерименту було з'ясування міри впливу спеціально організованого процесу психолого-педагогічної підготовки на формування у студентів, майбутніх менеджерів, лідерських якостей, необхідних їм у подальшій професійній діяльності та на динаміку їх розвитку.

Щоб отримати кількісні оцінки рівня сформованості лідерських якостей, ми використовували *дисперсійний аналіз*. Дисперсійний аналіз – це метод оцінювання надійності виявлення залежності результативної ознаки

від одного або кількох факторів. Він є одним з основних методів статистичної оцінки результатів експерименту [2].

Критерій ефективності впливу психолого-педагогічної підготовки на формування в майбутніх менеджерів лідерських якостей було оцінено нами за результатами проведеного тестування й отримання студентами відповідної кількості балів. Тестування відбувалося за допомогою методики “Лідер” [3], яка дає змогу зробити висновок про те, чи володіє людина персональними психологічними якостями, необхідними лідеру. Автори пропонують чотири групи рівня розвиненості лідерських якостей: слабкий, середній, високий та рівень, який показує схильність до диктату. Сума балів, яку необхідно набрати в кожній групі, відповідно – 25, від 26 до 35, від 36 до 40, більше ніж 40. У роботі менеджера, що претендує на конкурентоспроможні результати та на право називатися менеджером-лідером, який буде користуватися повагою свого колективу, на нашу думку, не повинно бути місця прояву будь-яких форм диктату. У процесі нашої статистичної обробки отриманих результатів експерименту високий бал у цьому тесті не є високим досягненням. Тому для більш об’єктивного оцінювання нами було проведене паралельне оцінювання кожної групи результатів:

- лідерські якості виражені слабо (до 25 балів) – 1 бал;
- якості лідера виражені середньо (26–35 балів) – 2 бали;
- лідерські якості виражені сильно (36–40 балів) – 3 бали;
- людина як лідер схильна до диктату (більше ніж 40 балів) – 0 балів.

Як зазначає С. У. Гончаренко, застосування більшості статистичних методів ґрунтується на ідеї використання невеликої випадкової сукупності піддослідних із загального числа тих, на яких можна було б поширити висновки, одержані в результаті вивчення сукупності. Головною вимогою до виділення сукупності для вивчення автор вважає її якісну однорідність [1]. За порадою автора ми обрали критерієм однорідності рівень знань студентів. На думку автора, для забезпеченні достатньої інформації для статистичної обробки даних вибірка повинна мати не менше ніж 20–30 варіантів [1]. Для проведеного нами експерименту було відібрано по 25 студентів факультету бізнесу і фінансів (БФ) НТУ “ХП”, які мають приблизно однаковий рівень академічної успішності – середній бал “добре В” – “відмінно А”, та по 25 студентів цього ж факультету із середнім балом – “добре С”. Умовно позначимо їх вибірка “АВ” та вибірка “С” відповідно.

До початку експерименту результати проведеного тестування в кожній групі вибірки “АВ” були приблизно однакові: експериментальні групи – 42 бали, контрольні групи – 43 бали. Результати проведеного тестування студентів після закінчення експерименту наведено в табл. 1.

Кращі результати експериментальної групи видно вже з наочного порівняння отриманих сум.

Таблиця 1

Результати тестування студентів вибірки “АВ”

№ з/п	Групи	
	Експериментальні	Контрольні
1	2	1
2	2	2
3	3	1
4	3	1
5	2	2
6	2	2
7	3	2
...
20	2	2
21	2	2
22	3	3
23	2	1
24	2	3
25	2	3
$\sum y_i$	55	44

Оцінку ефективності проведення психолого-педагогічної підготовки під час викладання дисципліни “Менеджмент” з метою формування лідерських якостей можна подати у вигляді такого алгоритму.

1. Обчислюємо середнє значення по кожній групі:

$$\bar{y}_1 = \frac{55}{25} = 2,2; \quad \bar{y}_2 = \frac{44}{25} = 1,76.$$

2. Визначаємо загальне середнє значення:

$$\bar{y} = \frac{m(\bar{y}_1 + \bar{y}_2)}{2m} = \frac{2,2 + 1,76}{2} = 1,98, \quad (1)$$

де $m = 25$ – обсяг кожної вибірки,

2 – кількість видів груп, що задіяні в експерименті.

3. Визначаємо дисперсію чинника (наявність або відсутність психолого-педагогічної підготовки), загального й випадкового. Для цього складемо допоміжну табл. 2.

Дисперсію чинника обчислюємо за формулою:

$$D_x^2 = \sum_{i=1}^2 n_i (y_{ij} - \bar{y})^2 = 25(0,0484 + 0,0484) = 2,42, \quad (2)$$

де n_i = чисельність i -ї групи, у нашому випадку всі $n_i = 25$ осіб.

Загальна дисперсія за визначенням обчислюється як:

$$D_y^2 = \sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y})^2 = 20,98. \quad (3)$$

Випадкова дисперсія є різницею загальної дисперсії та дисперсії чинника й дорівнює:

$$D_z^2 = D_y^2 - D_x^2 = 20,98 - 2,42 = 18,56. \quad (4)$$

Таблиця 2

Розрахунок відхилень

Чинники (групи)	$\bar{y}_i - \bar{y}$	$(\bar{y}_i - \bar{y})^2$	y_{ij}	$y_{ij} - \bar{y}$	$(y_{ij} - \bar{y})^2$
Експериментальні	0,22	0,0484	2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			3	1,02	1,0404
			3	1,02	1,0404
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			3	1,02	1,0404
		
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			3	1,02	1,0404
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
Контрольні	- 0,22	0,0484	1	-0,98	0,9604
			2	0,02	0,0004
			1	-0,98	0,9604
			1	-0,98	0,9604
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
		
			2	0,02	0,0004
			2	0,02	0,0004
			3	1,02	1,0404
			1	-0,98	0,9604
			3	1,02	1,0404
			3	1,02	1,0404
$\sum_i \sum_j (y_{ij} - \bar{y})^2$					20,98

4. Розрахуємо кореляційне відношення, що показує, який вплив на формування рівня розвитку лідерських якостей у студентів – майбутніх менеджерів здійснює організація процесу психолого-педагогічної підготовки:

$$\eta_x^2 = \frac{D_x^2}{D_y^2} = \frac{2,42}{20,98} = 0,115348. \quad (5)$$

Вплив інших чинників знаходимо за кореляційним відношенням:

$$\eta_z^2 = \frac{D_z^2}{D_y^2} = \frac{18,56}{20,98} = 0,884652. \quad (6)$$

Отже, як показують розрахунки, збільшення рівня розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів на 11,6% залежить від запропонованого нами організованого процесу психолого-педагогічної підготовки під час викладання дисципліни “Менеджмент”.

5. Суть математичних перетворень дисперсійного методу полягає в тому, щоб зіставити дисперсії за факторами з дисперсією всіх значень,

отриманих в експерименті [4]. Достовірність висновків та їх оцінку, відповідно до критерію Снедекора ($F_{ст}$), визначаємо методом перевірки відмінностей між груповими середніми за допомогою розрахунку на першому етапі величини відношення дисперсії чинника й випадкової дисперсії, які припадають на одну ступінь свободи:

$$F_{сд} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_z^2}, \quad (7)$$

$$\text{де } \sigma_x^2 = \frac{D_x^2}{v_x}; \quad \sigma_z^2 = \frac{D_z^2}{v_z}. \quad (8)$$

У нашому випадку кількість ступенів свободи для загальної дисперсії за всіма студентами дорівнює:

$$v_y = n - 1 = 50 - 1 = 49;$$

для дисперсії чинника:

$$v_x = 2 - 1 = 1;$$

для випадкової дисперсії:

$$v_z = v_y - v_x = 48.$$

На підставі одержаних вище даних обчислюємо:

$$\sigma_x^2 = \frac{2,42}{1} = 2,42; \quad \sigma_z^2 = \frac{18,56}{48} = 0,386667;$$

тоді:

$$F_{сд} = \frac{\sigma_x^2}{\sigma_z^2} = \frac{2,42}{0,386667} = 6,258621.$$

Використовуючи таблиці значень розподілу Снедекора для $v_x=1$ і $v_z=48$ з рівнем значущості $\alpha = 0,05$, тобто вірогідністю $P=1-0,05=0,95$, визначаємо $F_{ст}=4,03$ [2].

6. Щоб прийняти рішення, необхідно порівняти значення $F_{сд}$ з табличним значенням $F_{ст}$. Якщо $F_{сд} > F_{ст}$, то, згідно з прийнятим рівнем значущості при обумовленому чиннику X констатуємо той факт, що запропонований процес психолого-педагогічної підготовки є істотним з метою формування лідерських якостей майбутніх менеджерів.

На наступному етапі за допомогою таблиці значень розподілу Стюдента визначимо істотну відмінність для середньої y_1 .

7. Відповідно до таблиці Стюдента [2] для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і $v_z = 48$ знаходимо значення нормованої різниці $t = 2,0211$. Пронормуємо різницю середнього значення для досліджуваної групи:

$$t_1 = \frac{\bar{y}_1 - \bar{y}_2}{\sqrt{2 * \sigma_z^2 / n}} = \frac{2,2 - 1,76}{\sqrt{2 * 0,386667 / 25}} = 2,501724. \quad (9)$$

8. Результати нормування різниці середньої групової t_1 порівнюємо з табличним значенням t :

$$t_1 = 2,501724 > t = 2,0211.$$

За умови виконання нерівності $t_k > t$ відповідні середні групові істотно розрізняються між собою, а при $t_k \leq t$ їх відмінність неістотна.

Результати розрахунків показують, що між \bar{y}_1 та \bar{y}_2 є істотні відмінності. Це свідчить про доцільність організації процесу психолого-педагогічної підготовки з метою формування лідерських якостей майбутніх менеджерів. Графічне відображення переваги кількості балів, отриманих експериментальною групою вибірки “АВ”, можна побачити на діаграмі (див. рис.).

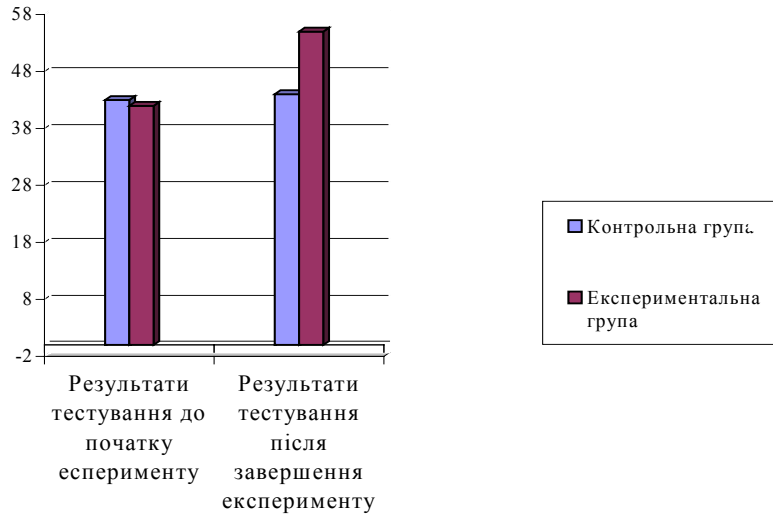


Рис. Порівняння результатів експерименту в групах вибірки “АВ”

Відповідні розрахунки були проведені й у групах студентів вибірки “С”. До початку експерименту результати проведеного тестування в кожній групі вибірки “С” були також приблизно однакові: експериментальні групи – 36 балів, контрольні групи – 35 балів. Аналогічно зроблені розрахунки показують, що збільшення рівня розвитку лідерських якостей майбутніх менеджерів у групах вибірки “С” на 9,4% залежить від запропонованого нами організованого процесу психолого-педагогічної підготовки у процесі викладання дисципліни “Менеджмент”.

Висновки. Таким чином, за допомогою проведеного дисперсійного аналізу результати двох груп вибірки підтвердили значущість організації процесу психолого-педагогічної підготовки, який відбувався під час викладання дисципліни “Менеджмент” у майбутніх менеджерів з метою формування в них лідерських якостей.

Список використаної літератури

1. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – Київ ; Вінниця : Планер, 2010. – 308 с.
2. Мармоза А. Т. Теорія статистики : підручник / А. Т. Мармоза. – 2-ге вид., перероб. та доп. – Київ : Центр навчальної літератури, 2013. – 592 с.
3. Немов Р. С. Психологія : учеб. для студ. высш. пед. учеб. завед. : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – Москва : Владос, 1998. – Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. – 632 с.
4. Руденко В. М. Математична статистика : навч. посіб. / В. М. Руденко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2012. – 304 с.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Яценко О. Н. Использование дисперсного анализа для выявления степени влияния процесса психолого-педагогической подготовки на формирование у студентов – будущих менеджеров лидерских качеств

В статье теоретически обоснован выбор эффективности применения дисперсного анализа для выявления влияния специально организованного процесса психолого-педагогической подготовки на формирование лидерских качеств будущих менеджеров, необходимых им в дальнейшей профессиональной деятельности. Расчет количественных показателей показал целесообразность использования указанного анализа для подтверждения результатов эксперимента.

Ключевые слова: методы математической статистики, дисперсный анализ, педагогический эксперимент, лидерские качества, менеджеры, психолого-педагогическая подготовка.

Yatsenko O. Using Variance Analysis to Determine the Degree of Psychological Processes Influence and Pedagogical Trainings on the Future Managers Students Leadership Skills Formation

Mathematical statistics method got a wide application in the educational problems study. The purpose of the experiment was to determine the influence degree of specially organized psychological and pedagogical training process on the students – future managers leadership skills formation they need in future professional activity and to determine the dynamics of their development. The effectiveness criterion of this training was evaluated based on results of the test and on the appropriate number of points students got. Testing was processed using the technique “Leader”, which allows tester to conclude whether the person has required personal psychological qualities to be a leader or hasn't.

In this article the efficacy of selection variance analysis to leadership skills, the impact of process of a specially organized psychological and pedagogical training for the formation of leadership qualities of future managers they need in future professional activities was theoretically proved. The algorithm helps to monitor core mathematical calculations and graphical display helps to observe the results clearly.

The calculation of the quantitative indicators showed the feasibility of using this analysis to confirm the results of the experiment. Future managers leadership development in the experimental groups increased by 9,4% because of our proposed process organized psychological and pedagogical training in teaching the subject “Management”.

Key words: methods of mathematical statistics, analysis of variance, pedagogical experiment, leadership, managers, psychological and pedagogical training.

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 378.147

Л. С. БЕРЕЗОВА

ПЕДАГОГІЧНІ ПРИНЦИПИ КЛАСИЧНИХ ФРАНЦУЗЬКИХ ПЕРЕКЛАДАЦЬКИХ ШКІЛ

У статті здійснено огляд і аналіз основних педагогічних принципів, покладених в основу діяльності класичних французьких перекладацьких шкіл. Визначено найефективніші педагогічні принципи, які сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців до продуктивної перекладацької діяльності з акцентом на розвиток професійного мислення, наукового світогляду, прагнення до професійного самовдосконалення.

Ключові слова: педагогічний принцип, професійна підготовка перекладачів, класичні перекладацькі школи, вища школа, професійне самовдосконалення.

Інтенсивний розвиток міжнародного співробітництва в різних галузях діяльності, збільшення інформаційних потоків, широке розповсюдження новітніх технологій, переорієнтація у світовому мовному просторі зумовили підвищення вимог до професійної підготовки перекладачів, що, в свою чергу, призводить до необхідності створення найбільш раціональної системи підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі перекладу в Україні. Важливим джерелом формування нової стратегії професійної підготовки в окресленій сфері є звернення до позитивного педагогічного досвіду Франції – європейської країни, яка протягом століть відіграла провідну роль у розвитку світового історичного процесу.

Ретельне вивчення та творче осмислення досвіду зарубіжних навчальних закладів Франції є неможливим без усвідомлення та критичного аналізу тих провідних положень і закономірностей процесу підготовки перекладачів, які визначають його загальну організацію, зміст, методи й форми, тобто педагогічних принципів класичних французьких перекладацьких шкіл.

Проблемам удосконалення навчально-виховного процесу на основі вивчення досвіду зарубіжної педагогіки, зокрема й французької, присвячені праці таких українських дослідників, як Н. Абашкіна, А. Алексюк, В. Мельниченко, О. Овчарук, О. Рибак, І. Тараненко та ін.

Щодо вивчення організації наукових досліджень системи освіти Франції вагомий внесок зробили Г. Єгоров, Л. Зязюн, К. Корсак, Л. Пуховська, О. Романенко та ін.

Основою удосконалення професійної підготовки перекладачів можуть служити наукові здобутки таких відомих французьких вчених, як Ф. Ансель, Г. Брюсі, С. Буке, А. Бургарель, Ж. Жерм (у галузі професійної педагогіки), М. Ледерер, Ж. Мунен, М. Перньє, Д. Селескович (у розробці проблем перекладацької тематики).

Метою статті є визначення основних педагогічних принципів, покладених в основу організації навчальної діяльності класичних французьких вищих перекладацьких освітніх закладів.

У загальному значенні принцип (лат. *principium* – початок, основа) – це “першооснова, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорій, науки” [2]. У нашому дослідженні аналіз основних педагогічних принципів перекладацьких шкіл у Франції здійснюється крізь призму класичних дидактичних принципів, обґрунтованих як зарубіжними (Я. Коменський, Й. Герbart, Й. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо), так і українськими (К. Ушинський, Г. Ващенко) педагогами з використанням діяльнісного підходу в навчанні, який передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності.

Освіта у Франції успадкувала глибокі традиції, які зародилися ще з часів Французької буржуазної революції 1789 р. [4; 6]:

- народність освіти (її загальність – Конституція 1793 р.)
- 3-х-ступенева освіта (початкова, середня та вища – Декрет від 15 вересня 1793 р.)
- розповсюдження культури на науку та громадянське виховання (з цього приводу в 1795 р. Національний конвент – французьке конституційне й законодавче зібрання – створює Центральні та Вищі школи).

Принципи сучасної перекладацької освіти у Франції викристалізувалися впродовж досить тривалого періоду становлення і розвитку класичних перекладацьких шкіл.

До XV ст. перекладацька діяльність у Франції була недостатньо розвинutoю. У XIII ст. з’явилися перші французькі університети (Монпельє, Париж), проте вони не мали змоги зібрати великі бібліотеки, оскільки вартість наукових манускриптів була значною, на відміну від їх чисельності. Це стало перешкодою для наукового прогресу й, відповідно, для розвитку перекладацької діяльності. Тільки за часів правління Карла V, який зібрав у башті Лувра близько тисячі манускриптів і створив королівську бібліотеку, були запрошені вчені для перекладу найвидатніших наукових і філософських праць античності. Переклад французькою робили з латинських версій. Відсутність багатьох термінів у французькій мові призвела до необхідності створювати нові слова. Нікола Орем у передмові до одного з перекладів праць Аристотеля надав право перекладачам створювати наукові терміни [5, с. 26]. Таким чином, інтенсивна перекладацька діяльність на той час сприяла розвитку науки у Франції, а отже, й реалізації *принципу створення нової термінології*.

З появою у Франції першої типографії, створеної в будівлі Сорбонни, з’явився клас читачів, які не знали грецької мови або латини, але хотіли ознайомитись з науковими й філософськими працями античного світу. Саме в цей час було сформовано нове поняття перекладу. Введення дієслова “*traducere*” італійськими гуманістами поклало кінець численній синонімії, яка царювала до цього. У Франції поняття перекладу позначало дієслово “*traduire*”, створене в 1539 р. перекладачем і лексикографом Робером Етьєном.

Контакти сучасників Карла VIII з представниками італійського Відродження мали великий вплив на розвиток французької мови й на долю перекладу на Заході. В цей час мало перекладачів володіли грецькою мовою. У науці переважала латина. Плеяда наукових і культурних діячів повернула до життя грецьку, закликаючи повернутись до античних оригіналів. У цей час окреслюються два інші напрями: з одного боку, з'являється інтерес до перекладу сучасної іноземної художньої літератури, а з іншого – до перекладу спеціальної наукової літератури. Нарівні з перекладами грецької та римської спадщини з'являється велика кількість перекладів з італійської, німецької мов праць сучасних учених у галузі астрології, математики, медицини, сільського господарства та географії. Таким чином, реалізуються *принципи міждисциплінарності й міжнауковості*, зорієнтовані на широке застосування останніх досягнень у різних галузях знань.

У XVII ст. у Франції за часів короля Людовика XIV основним девізом перекладачів було бажання подобатися читачу. Якщо перекладачі минулого сторіччя намагалися просвітити своїх сучасників, то в цей час класиків античності переписують, виправляють задля ввічливості й моралі. Такий спосіб перекладу літературних творів вплинув на переклад наукових текстів, оскільки стиль наукового викладу у Франції сформувався пізніше, ніж стиль художньої літератури. При перекладі наукових праць використовувалися мовні засоби, запозичені з художньої літератури, тому в наукових текстах були присутні емоційні вислови, розмовна лексика [1, с. 116–117]. Все це стало підґрунтям для реалізації в майбутньому *принципу емоційності навчання*, який, як відомо, сприяє активізації пізнавальної діяльності.

Ще одним напрямом діяльності перекладачів того часу була педагогічна діяльність – намагання популяризувати знання, передати їх учням. Прикладом цього може бути перекладацька діяльність Жана Марселя де Булена, який виклав французькою мовою роботу з хімії для учнів одного вченого, спростивши та наповнивши її необхідними поясненнями, і Нікола Кульпеппера, який робив переклад, спрощуючи й роз'яснюючи наукові праці з медицини, намагаючись таким чином зробити медичні знання доступними для загальних мас. Таким чином, реалізується *принцип поєднання й стимулювання діяльності*, основною метою якого є активізація творчих здібностей особистості, заохочення накопичення нових знань і досвіду.

Роль перекладу в XVIII ст. значно змінилася: якщо раніше він відіграв головну просвітницьку роль, відкриваючи спадок античності, то відтепер на перший план виходить творча роль учених, прийшов час творити, а не перекладати. В цей час завершилося формування наукового стилю французької мови як одного з функціональних стилів літературної мови. Завдяки хіміку Лавуазьє та іншим ученим було усвідомлено, що терміни є не тільки засобами висловлювання, а й невід'ємною частиною науки. Переклад французькою праць Ньютона сприяв упорядкуванню й уніфікації термінології наукової мови. Формується синтаксис наукової мови, виробляються *принципи побудови наукового тексту* [1, с. 119].

За часів Третьої Республіки у Франції здійснено реформу вищої освіти, її спеціалізацію, створено факультети, на базі яких утворено університети. За висловом тогочасного міністра вищої освіти Луї Ліара, університет – це орган науки.

У другій половині ХХ ст. були сформовані та закладені засади перекладу тексту за спеціальностями як професійної діяльності. Постає необхідність підготовки кадрів перекладачів, створюються бюро перекладів і професійні об'єднання перекладачів. При різноманітних навчальних і наукових центрах створюються секції з фахових перекладів, проводять семінари з питань теорії та практики перекладу наукової літератури.

Тривалий час вищі навчальні заклади готували універсальних перекладачів, які мали змогу надалі спеціалізуватися як у галузі перекладу художніх, публіцистичних текстів, так і в галузі наукового перекладу. У другій половині ХХ ст. ряд вищих навчальних закладів почав готувати перекладачів, які спеціалізуються в тій чи іншій галузі знань. Реалізується *принцип суспільно-ціннісної спрямованості освітнього процесу*.

У 80-ті рр. ХХ ст. окреслено організаційне оновлення першого та другого ступенів вищої освіти. Це дало змогу підвищити гнучкість системи підготовки, а також ввести на другому рівні нові профілі навчання. У Франції зростає прагнення розширити функції системи вищої освіти. Вищі навчальні заклади вже не обмежуються початковою підготовкою кадрів фахівців. Усе більшу роль відіграє перепідготовка й підвищення кваліфікації на всіх рівнях вищої освіти. Вирішенню цих завдань надано перевагу при плануванні контингентів студентів і забезпеченні ресурсами. Реалізується *принцип зв'язку освіти із суспільною працею*. Основна мета полягає в тому, щоб не допустити відставання у рівні підготовки кваліфікаційних кадрів від швидко змінюваних науково-технічних і економічних потреб.

Після створення Європейського союзу підготовка перекладачів набула масового характеру, зацентрувавши увагу на невідповідності кваліфікаційних вимог до перекладацької діяльності при навчанні фахівців з постійно зростаючими вимогами до цієї професії. Розвиток професії призвів, насамперед, до необхідності перегляду підходу до мовної освіти цих фахівців. *Принцип комплексного підходу до навчання*, що вплинув на перегляд системи лінгвістичної підготовки професійних перекладачів, продиктовано й кардинальними змінами в освіті, спрямованими на підвищення якості професійної освіти, у зв'язку з появою нових освітніх цінностей – саморозвиток, самоосвіта та самопроекування особистості, які стали підґрунтям нової освітньої парадигми – не “інформаційної”, а “змістової” особистісно орієнтованої освіти [3].

Тривалий час вищі навчальні заклади готували універсальних перекладачів, які могли надалі спеціалізуватися як у галузі перекладу художніх, публіцистичних текстів, так і в галузі наукового перекладу. У другій половині ХХ ст. ряд вищих навчальних закладів почав готувати перекладачів, які спеціалізуються в тій чи іншій галузі знань. Реалізується *принцип зв'язку освіти із життям*. Постає необхідність підготовки кадрів перекла-

дачів, створюються бюро перекладів і професійні об'єднання перекладачів. При різноманітних навчальних і наукових центрах створюються секції з фахових перекладів, проводяться семінари з питань теорії та практики перекладу наукової літератури.

На сьогодні професію перекладача можна отримати або в університетах, або в так званих “Вищих (Великих) школах” (Grandes écoles), які представляють одну з провідних груп закладів вищої освіти. Серед вищих навчальних закладів Великі школи посідають привілейоване місце, оскільки надають освіту досить високої якості, готують елітні кадри нації. Вищі школи наділені фінансовою та педагогічною автономією і можуть самостійно набирати викладацький склад. Їх значення в професійній підготовці вищих кадрів для держави є своєрідною особливістю французької системи вищої освіти.

У 1957 р. при Паризькому університеті Сорбонна створено Вищу школу перекладачів (Ecole supérieure d'interprètes et de traducteurs, скорочено ESIT), яка на сьогодні має міжнародне визнання та є унікальним вищим навчальним закладом серед європейських вищих шкіл. Кожного року вона готує на двох відділеннях – усного та письмового перекладу – близько 450 студентів із 29 мовних комбінацій (французька – англійська – російська; китайська – французька – англійська тощо), а також близько 40 магістрів і аспірантів. Школа відрізняється не тільки оригінальністю мовних комбінацій, а й оригінальністю своєї концепції перекладу та методики професійної підготовки, розробленої її засновниками Д. Селесковичем і М. Ледерер і їх послідовниками в Центрі досліджень з перекладознавства. В основу інтерпретативної теорії перекладу покладено визначення діяльності перекладача як тлумачника та посередника між різними мовами та культурами, відповідального за передачу концептів, які можуть існувати в одній мові та бути відсутніми в іншій. Таким чином, зазначені особливості навчального процесу сприяють реалізації *принципу єдності наукової і навчальної діяльності* у вищому навчальному закладі, який, у свою чергу, веде до підвищення ефективності всього навчального процесу, майстерності викладацького складу, формування допитливості у студентів, прагнення до професійного самовдосконалення.

Ґрунтуючись на *принципі органічного поєднання теоретичної і практичної підготовки* майбутніх фахівців, навчання у Вищій школі перекладачів виконує практичні завдання: постачати на ринок праці фахівців з усного та письмового перекладу, які визнають значення тексту, дискурсу, володіють інтерпретаційною теорією. Оскільки навчання здійснюють перекладачі-практики, які засвоїли розроблену в Школі методику, що допомогла їм знайти своє місце на ринку, програма навчання не ускладнюється теоретичними дисциплінами, вивченням інших теорій перекладу. Їх вивчення здійснюють в аспірантурі. Крім того, зазначений педагогічний принцип реалізується при організації процедури випускних екзаменів, на яких компетентність випускника оцінюється, як і в будь-якій західній перекладацькій школі, незалежною комісією, до складу якої входять практикуючі перекладачі, представники Асоціації усних перекладів.

Висновки. Підсумовуючи все сказане, відзначимо, що охарактеризовані педагогічні принципи виникли впродовж всієї історії створення класичних французьких перекладацьких шкіл. Вони поширюються на всі складові навчального процесу, діють на всіх його етапах, виконуючи регуляторну функцію з точки зору визначення всіх аспектів його організації. В умовах переходу освітньої сфери у Франції до нової структури на перший план виходить реалізація тих педагогічних принципів, які сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців з акцентом на реальне практичне значення перекладацької діяльності та її особистісний аспект: принципи зв'язку освіти із життям, єдності наукової та навчальної діяльності, органічного поєднання теоретичної та практичної підготовки майбутніх фахівців тощо. Особливого значення набуває реалізація педагогічних принципів, які мають історичне підґрунтя і були сформовані в межах створення класичних перекладацьких шкіл у Франції: принципи створення нової термінології, побудови наукового тексту, міждисциплінарності й міжнауковості, емоційності навчання, комплексного підходу до навчання, суспільно-ціннісної спрямованості освітнього процесу, адже сутність функціонування професійних навчальних закладів полягає саме в підготовці майбутніх фахівців до продуктивної праці в певній галузі діяльності.

Перспективи подальших досліджень окресленої проблеми вбачаємо в пошуках шляхів впровадження найефективніших педагогічних принципів класичних французьких перекладацьких шкіл до української освітньої практики професійної підготовки перекладачів.

Список використаної літератури

1. Кузнецов В. Т. Функциональные стили современного французского языка (публицистический и научный) / В. Т. Кузнецов. – Москва : Высшая школа, 1991. – 160 с.
2. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., доп. – Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
3. Чернов Г. В. Лингвистические основы синхронного перевода : дис. ... д-ра филолог. наук : 10.02.20 / Г. В. Чернов. – Москва, 1980. – 423 с.
4. Capelle J. L'école de demain reste à faire / J. Capelle. – Paris : PUF, 1966. – 266 p.
5. Hoof van H. Histoire de la traduction en Occident / H. Hoof van. – Paris : Duculot, 1991. – 368 p.
6. Michaud G. Le nouveau guide France / G. Michaud, A. Kimmel. – Paris : Hachette Livre, 1990. – 350 p.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Березова Л. С. Педагогические принципы классических французских переводческих школ

В статье осуществляется обзор и анализ основных педагогических принципов, которые лежат в основе деятельности классических французских переводческих школ. Определяются самые эффективные педагогические принципы, способствующие качественной подготовке будущих специалистов к продуктивной переводческой деятельности с акцентом на развитие профессионального мышления, научного кругозора, стремления к профессиональному самоусовершенствованию.

Ключевые слова: педагогический принцип, профессиональная подготовка переводчиков, классические французские школы, высшая школа, профессиональное самоусовершенствование.

Berezova L. Pedagogical Principles of Classical French Translators and Interpreters' Training Schools

In the article a review and analysis of fundamental pedagogical principles which are the basis of classical French translators and interpreters' training schools activities are made. The most effective pedagogical principles favoring high quality training of future professionals for productive translation activities with the focus on the development of professional thinking, scientific mind, striving for professional self-perfection are determined. The given pedagogical principles were founded during the history of creating of classical French translators and interpreters' training schools. They can be applied to all phenomena of educational process, all its stages making regulative function from the point of view of all aspects of its organization. Being a self-developing system educational sphere in France is concentrated on realization of pedagogical principles favouring practical application of knowledge and its personal aspect. These are the principles of connection of education and real life, research and educational activities, theoretical and practical training of future specialists etc. The most significant importance is attached to realization of pedagogical principles that have historical background and were founded during creation of classical French translators and interpreters' training schools. These are the principles of making new terminology and scientific text construction, emotional education, interscientific and interdisciplinary principle, all-embracing approach to studies etc. The perspectives of further researches can be determined in searching of ways of implementing of the most effective pedagogical principles of classical French translators and interpreters' training schools in Ukrainian educational practice of future translators and interpreters' training.

Key words: *pedagogical principle, professional training of translators and interpreters, classical French schools, superior school, professional self-perfection.*

УДК [51:371.32]:378.147

О. А. ЖЕРНОВНИКОВА

СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТОК ІДЕЇ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НОВОГО ТИПУ

У статті проаналізовано провідні ідеї українських і зарубіжних психологів та педагогів щодо індивідуалізації навчання. Враховуючи особливості та специфіку організації учбової діяльності навчальних закладів нового типу, зазначено, що однією із ефективних форм забезпечення індивідуалізації навчання є створення індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників.

Ключові слова: індивідуальний підхід у навчанні, індивідуальні освітні маршрути, учитель, учень.

Ідея індивідуального підходу до старшокласників у процесі навчання належить до вічних проблем школи та є найважливішим із заальнодидактичних принципів, необхідність реалізації якого в шкільній практиці зумовлена тим, що забезпечити формування особистості дитини, засвоєння нею знань з усіх навчальних дисциплін та вироблення в неї практичних умінь і навичок, розвиток її здібностей та обдарувань можна лише шляхом індивідуалізації навчання.

Проблема індивідуалізації навчання досліджувалася в українській і зарубіжній психолого-педагогічній науці в різних аспектах: засіб підвищення ефективності навчання (Г. Буткін, В. Гладких, І. Унт та ін.); способи організації фронтальної, групової та індивідуальної роботи учнів (В. Вихрущ, Н. Лейтес, Й. Лийметс, Т. Ніколаєва та ін.); засіб розвитку специфічних здібностей (Л. Божович, В. Крутецький, О. Леонтьєв, Н. Морозова, І. Сисецький, В. Сухомлинський та ін.); мотиви, які спонукають учнів до навчання, та проблема формування пізнавальних інтересів (Л. Божович, Н. Морозова, Г. Щукіна та ін.), визначення рівнів, форм і видів диференціації та її навчально-методичне забезпечення (Ю. Бабанський, Ю. Гільбух, Ю. Мальований, В. Онищук, В. Паламарчук, О. Савченко та ін.).

Однак, незважаючи на те, що проблемі індивідуалізації навчання в психолого-педагогічній науці приділено велику увагу, в шкільній практиці в процесі навчання залишається майже нездоланною тенденція до усереднення, тому що в умовах класно-урочної системи навчання орієнтуватися на індивідуально-психологічні особливості кожного учня навчального закладу нового типу надзвичайно складно.

Отже, **метою статті** є визначення та розкриття особливостей становлення та розвитку ідеї індивідуалізації навчання старшокласників у навчальних закладах нового типу.

Проведений психолого-педагогічний аналіз щодо реалізації на практиці ідей індивідуалізації навчання не дає можливості однозначно стверджувати суть цього поняття. Тому нами було виділено чотири напрями ре-

алізації індивідуалізації навчання старшокласників у навчальних закладах нового типу:

I – реалізується через позакласні заняття зі старшокласниками (громадська позиція);

II – традиційні форми самостійної навчальної діяльності колективу старшокласників: екстернат, репетиторство, дистанційне навчання, сімейне виховання (Закон України “Про освіту” [1]);

III – індивідуалізація як можливість вибору школярами навчальних дисциплін у межах регіонального й шкільного компонентів навчальних планів освітніх установ в умовах традиційної класно-урочної системи;

IV – взаємодія старшокласників і педагогів на заняттях у позаурочній діяльності.

Більшість науковців прагнуть забезпечити індивідуалізацію навчання у класах із стандартною кількістю учнів (С. Генкал, Т. Годованюк, М. Криловець, С. Музиченко, Н. Родіонова, С. Яценко та ін.). Інші для цього розглядають можливість скорочення кількості учнів у класах (А. Ваврик, Л. Добровольська, М. Овчинникова та ін.). Треті розглядають все міське / сільське співтовариство як територію для індивідуальної активної творчої діяльності старшокласників (Н. Жеренко, Л. Коломійченко, Н. Мараховська, О. Мельник, Н. Потапова та ін.).

Зокрема, І. Богомолова в межах концепції особистісно орієнтованої освіти пропонує зробити учителів пріоритетний об'єкт суб'єктного досвіду учня: пізнавальний, комунікативний або творчий. Виходячи з цього, в умовах масової школи, рекомендується диференціювати не школярів (“зовнішня” диференціація), а навчальний матеріал; організувати єдиний освітній простір таким чином, щоб створити різноманітне середовище, де кожен учень самореалізується “як може” відповідно до своїх пізнавальних потреб та має умови для індивідуального розвитку (“внутрішня” диференціація).

На думку І. Богомолової, слід розрізнити навчальну, загальну для всіх програму, і освітню, враховуючи особливості учня: способи опрацювання ним навчального матеріалу (використання слухової, зорової пам'яті тощо). Стимулювання дітей до самоосвіти здійснюється завдяки особливій організації матеріалу й особливій увазі вчителя до процесу навчання. Для цього в індивідуальній роботі виділяють специфіку та особливості навчальної роботи, надають можливість вибору при виконанні завдань. Контроль і оцінювання здійснюють не тільки за результатом, а й за процесом навчання (запитання учневі “Як ви це робили?”). Зазначено, що розробка індивідуальних програм – не процес їх пристосування для “зручного та доступного навчання”, оскільки подібне сприйняття може призвести до появи синдрому розумового стримання [2, с. 69].

Отже, у концепції особистісно-зорієнтованої освіти зберігається незмінною класно-урочна система. Старшокласники отримують можливість навчатися тим способом, яким їм зручно, опиратися на особистий досвід, вибирати завдання, запропоноване учителем, і стежити за своїм процесом навчання.

Розвиваючи концепцію особистісно орієнтованої освіти, А. Ваврик також розглядає можливість реалізації індивідуальних освітніх маршрутів

учнів в умовах переважаючої класно-урочної організації навчального процесу. На її думку, індивідуальну освітню траєкторію відображено в індивідуальному навчальному плані, а успішність її побудови передбачає систематичну рефлексію та уточнення здійсненого учнями вибору, корекцію траєкторії. Погоджуємося з авторкою і в тому, що ця модель навчання включає у себе індивідуальний план, екстернат, дистанційне навчання тощо.

Ідею впровадження індивідуальних освітніх програм розвиває В. Семенцов. Для цього він пропонує відмовитися від традиційної класно-урочної системи, з жалем констатує, що індивідом (від лат. *individuum* – неподільне) в існуючій системі освіти є не людина, а клас-комплект. Дійсно, саме клас-комплект фінансується державою як неподільне ціле, на нього складають навчальні програми, проектують школи та комплекти шкільних меблів, навчається педагог. І у вічній суперечці – чію індивідуальність зберігати: людини, яка росте та розвивається, або клас-комплекту. В. Семенцов пропонує компроміс: перейти від класно-урочної системи на основі єдиних типових програм до роботи з кожною дитиною, але в групах, сформованих на основі сумісних індивідуальних освітніх програм. На його думку, подібний підхід не приведе до класно-урочної системи зі “зменшеними” класами, оскільки у кожної дитини своя індивідуальна навчальна програма та групи формуються на основі сумісності. Автор називає такий тип індивідуалізованим навчанням [4, с. 234].

Відповідаючи на запитання: як педагогу врахувати всі індивідуальні програми, ми скористалися досвідом зарубіжних учених [5; 6]. Науковці пропонують способи вирішення конфлікту індивідуальних претив освітньої діяльності, мети, очікувань учнів і соціально орієнтованих педагогічних вимог так:

1. Необхідно введення посади посередника, на роль якого підходять класний керівник, психолог, соціальний педагог, репетитор, тьютор. Деякі з них мають включатися в процес навчання епізодично (репетитор), інші – періодично, відповідно до напряму проблеми (психолог, соціальний педагог), треті – постійно (тьютор).

2. Встановити систему контролю не лише за результатом навчання, а й за його мотивами, що буде сприяти аналізу особистісного зростання старшокласників.

Отже, ідея зарубіжних учених полягає в тому, щоб клас як навчальну групу однолітків згорнути до розмірів мікрогрупи, дозволити їм індивідуальні освітні програми, ввести посади посередників і посилити процес контролю, контролюючи й оцінюючи не тільки обсяг знань, умінь і навичок, а й мотиви навчання [5; 6].

Більшість педагогічних колективів в основу індивідуальних освітніх маршрутів закладають можливість зробити вільний вибір для учнів щодо форми виконання завдання педагога, ґрунтуючись на відмінностях в індивідуальних стилях навчання, типах інтелекту.

Цілком очевидно, що учень і вчитель, яким притаманний однаковий стиль навчання будуть краще розуміти один одного [7, с. 8].

На перший погляд, цю проблему легко вирішити, створивши групи школярів з однаковим стилем навчання і давши їм відповідного викладача. А в такому разі нас чекає небезпека. Учні, потрапивши в подібні штучні навчальні групи, не зможуть побачити існування інших способів отримання знань, що призведе до негативних наслідків “одностороннього” розвитку.

Тому особливо актуальною проблема створення індивідуальних стилів навчання та розробка технологій педагогічної підтримки розвитку цих стилів саме в традиційних умовах шкільних класів.

За рекомендацією психолога В. Доротюк, розпочинати таку роботу необхідно, насамперед, з усвідомлення учителем різноманіття стилів школярів, їх потреб, того, що частина учнів перебуває в “групі ризику”. Це допоможе вчителям здійснити зміни й відійти від одноманітності у викладанні.

Для того, щоб усі учні почували себе успішними, В. Доротюк пропонує вчителям користуватися формулою успіху. За її допомогою, на думку автора, вчителі зможуть передбачити фактори ризику для кожного з учнів свого класу. Ця формула являє собою певну послідовність дій:

1. Визначити стилі навчання кожного учня.
2. Відзначити місце кожного учня на карті стилів.
3. Визначити, які стилі переважають.
4. З'ясувати, хто не відповідає стилю більшості.
5. Визначити стиль викладання вчителя і відзначити випадки конфлікту зі стилями навчання учнів.
6. Визначити орієнтацію навчальних матеріалів (підручників, посібників, дидактичних матеріалів тощо) та зазначити випадки конфлікту зі стилями навчання учнів.
7. Оцінити глибину конфліктів між навчальними стилями учнів, середнім стилем класу, стилем викладання вчителя й орієнтацією навчальних матеріалів. Учні, які мають конфлікти в одній або двох областях, відносяться до групи помірної ризику. Учні перебувають під серйозною загрозою, стиль яких відрізняється і від середньостатичного в класі, і від стилю вчителя, і від стилю автора підручника.

8. Визначити методи включення учнів групи ризику в навчальний процес за допомогою: адаптації завдань усередині класу; творчого використання можливостей роботи в малих групах; створення можливості вибору завдань; індивідуальних домашніх завдань; консультування учнів тощо.

Запропонована В. Доротюк модель індивідуалізації полягає в тому, що педагоги обирають прийоми й методи освіти, враховуючи індивідуальний стиль навчання школяра.

Учні, у яких краще працюють праві півкулі головного мозку, комфортно себе відчувають у ситуаціях вільного обговорення, підведення підсумків, слухання тощо, а у яких ліві – у ситуації контролю за результатами діяльності [7].

Дещо інший підхід до індивідуалізації демонструє Д. Болз. Він виділяє у своїй моделі елементи, що впливають на ефективність навчання школярів і пропонує конкретні способи їх застосування.

Так, враховуючи особливості сприйняття учнями елементів навчального середовища – звук, світло, температуру, оформлення кабінету, педагогі створюють відповідні умови навчання: шум/тиша; яскраве/темне світло; спекотно/холодно; парта/неформальна обстановка. Педагог змінює декорації класу й допоміжних приміщень, створює зони різного освітлення, вибирає індивідуальний температурний режим, індивідуальне для кожного учня комфортне положення в просторі, індивідуальну зону спілкування тощо.

До *емоційних* елементів моделі індивідуалізації Д. Болз відносить спонукання і мотиви до навчання: співвідношення “повинен”/“хочу”, ступінь самостійності учнів, свобода дій/точні інструкції. Викладач у такому разі виступає наставником і помічником, “тренером у спортивній команді”. Культивується перенесення відповідальності за результат навчання з викладача на учня.

Соціологічні елементи полягають у ступені потреби учня в партнері. Учневі надається можливість працювати наодинці, в групі, під керівництвом викладача або в комбінації варіантів, за допомогою зміни положення в просторі кабінету/школи.

Під створенням умов з точки зору *фізичних (перцептивних)* елементів моделі розуміється врахування педагогом видів пам’яті; виділення часу для задоволення фізіологічних потреб, продуктивна організація навчального часу; забезпечення простору для задоволення потреби в рухах, врахування на заняттях слухових, візуальних, почуттєвих і кінестетичних особливостей дітей.

На нашу думку, ці підходи до індивідуалізації освіти можуть і повинні бути поєднані в процесі розробки й реалізації індивідуальних освітніх маршрутів старшокласників у навчальних закладах нового типу.

Досвід учених показує, що для того, щоб мотивувати учнів до роботи за індивідуальними освітніми маршрутами, необхідно, у спільній діяльності учня та викладача формувати широку сферу його розвитку на основі його інтересів і відповідальності.

Другим етапом педагогічної діяльності стає спільна їх рефлексія з приводу проблем, що постають, і особистісних можливостей.

Наступний етап: усвідомлення необхідності й можливості руху за індивідуальним освітнім маршрутом, що виражається в готовності й мотивації учня.

І, нарешті, вибір індивідуальних способів, методів і етапів просування до цієї мети з подальшою покроковою рефлексією, корекцією та постановкою наступної мети. Це відбувається в межах класно-урочної системи, оскільки навчальний заклад нового типу не може відмовитися від цього, батьки, діти й педагоги в силу багатьох об’єктивних причин ще не можуть повністю прийняти нові індивідуальні форми організації навчання.

Навчальні заклади нового типу, такі як педагогічний лицей № 4 м. Харкова, дають можливості особливо обдарованим учням спільно з учителем розробляти індивідуальні навчальні програми з окремих дисциплін. Учні, об’єднані спільним інтересом до одного навчального предмета, ґрунтуючись на міжпредметних зв’язках, отримують можливість вивчати певні

теми в індивідуальному темпі, використовуючи потенціал основної та додаткової освіти в межах школи.

Що ж стосується технологічних карт, то в реалізації індивідуальних стратегій знаходять відображення не тільки теми, терміни для самостійного вивчення матеріалу й заплановані результати індивідуальної роботи, а й завдання (як обов'язкові, так і за вибором учня), вправи для самоконтролю та самооцінки. Крім того, надано джерела інформації та завдань, визначено час індивідуальних щотижневих занять і консультацій з учителем, графік і форми контролю.

Згідно з практико-педагогічним досвідом, педагогічна діяльність має включати в себе п'ять послідовних етапів виконання:

I етап. Ідентифікація індивідуально-особистісних особливостей учня та його шкільної успішності.

У ході цього етапу педагоги виявляють пізнавальні інтереси та схильності учнів, їх задоволеність основною освітою та потребу в додатковій освіті. Всебічно вивчають рівень сформованості умінь розумової діяльності, організацію самостійної навчальної діяльності, наявність і характер навчальних проблем, стійкість навчальної та шкільної мотивації, запити на поглиблену освіту. Визначають найближчі й більш віддалені життєві перспективи.

II етап. Проектування індивідуальної стратегії вивчення предмету.

На цьому етапі педагог вибирає предмет і вид індивідуальної стратегії навчання (поглиблення, прискорення, збагачення) на основі індивідуально-особистісних особливостей учня, його шкільної успішності та життєвих планів, розробляє індивідуальну освітню програму вивчення предмета, на основі програми проектують індивідуальний план навчальної діяльності. У свою чергу, план узгоджують з учнем і його батьками. Вносять необхідні корективи й уточнення. Індивідуальну освітню програму та індивідуальний план вивчення предмета затверджує заступник директора з навчальної роботи.

III етап. Розробка технологічної карти учня.

Педагог і учень спільно розробляють детальний план і графік виконання перших завдань з самостійного вивчення обраної дисципліни, організовують їх апробації. Спільно аналізують якість проведеного планування, заповнюються відсутні й оптимізують наявні елементи плану та графіка.

Педагог проводить консультацію із самостійної розробки учнем технологічної карти на найближчі 2–3 заняття. Спільно здійснюють аналіз і коригують підготовлену учнем технологічну карту: вчитель мотивує учня до самостійного довготривалого планування навчальної діяльності.

IV етап. Психолого-педагогічна допомога та підтримка учня в реалізації індивідуальної стратегії навчання.

Педагог проводить консультації за змістом досліджуваних тем і розділів, за вибором способів навчальної діяльності, самоконтролю та самооцінки, форм надання продуктів своєї самостійної діяльності.

Учні вчаться виконувати основні елементи навчальної діяльності – цілепокладання, планування, цілевиконання, співставлення отриманих результатів із заданими, оцінювання досягнутого на основі заздалегідь ви-

значених критеріїв. Організуються психологічні тренінги, спрямовані на розвиток рефлексивних умінь і навичок саморегуляції, культури емоцій, особистісного зростання та творчого саморозвитку. Тим самим стимулюються пізнавальна й пошукова активність учня.

V етап. Оцінювання підсумкових результатів навчальної діяльності на основі індивідуальної стратегії.

Педагог виявляє і оцінює ключові індивідуальні освітні продукти, зіставляє досягнуті результати з цілями індивідуальної стратегії вивчення предмета. Разом з учнем оцінюють ступінь досягнення ним запланованих цілей і набутий суб'єктний досвід. Учитель робить висновок про виконання учнем індивідуальної стратегії навчання, який подає завучу та стає надбанням педагогічного колективу й батьків учня.

Досвід зарубіжних учених рекомендує нам розробляти навчальний план за схемою “практика-інтерес-знання-практика” і не намагатися дати всеосяжні знання, навчаючи дитину мислити. Дати учневі змогу вибрати свій *індивідуальний освітній маршрут*, організувати для його проходження заняття на практиці, групові та індивідуальні заняття з викладачами та створити умови для ефективної самостійної роботи. Включити в штат посаду тьютора як індивідуального консультанта та порадирика в навчальному процесі [9; 10].

Слід зазначити, на думку вчених, індивідуалізацію навчальних занять не слід плутати з самонавчанням або самостійними заняттями. Вона не передбачає навчання поза класом як дистанційне навчання. Традиційне класне середовище з точно визначеним часом і місцем більшою мірою корисне, але не за традиційних причин. Проведений тут час можна використовувати скоріше для спілкування та обговорення, ніж для простого слухання. Щоб навчити індивіда, необхідно надати можливість для спілкування учнів з учителем. Навчальні матеріали, тексти, зміст касет і дискет, які стимулюють навчання, можуть вивчатися самостійно в тому місці й у той час, які обирає сам учень.

Висновки. Отже, можливі різні підходи до реалізації ідеї вільної індивідуалізованої освіти. Роль учителя полягає в супроводі дитини в процесі самостійного вивчення ним інформації, розширенні власного досвіду, виявленні власного потенціалу. Проаналізувавши наукові праці провідних учених з цього питання, індивідуальний освітній маршрут є одним із персональних шляхів і результат реалізації особистого потенціалу кожного учня в освіті через здійснення відповідних видів діяльності.

Сама ж суть індивідуалізації навчально-виховного процесу не в кількості індивідуальних прийомів, а у вирішенні ще одного важливого питання: як розпочати самоосвіту й забезпечити індивідуальну освіту? Як подолати скепсис управлінців, недовіру вчителів і батьків, сумніви учнів у своїх можливостях самостійно освоїти навчальний матеріал, особливо при розривах і провалах у навчальному процесі?

На нашу думку, навчально-виховний процес у ситуації індивідуалізації освіти неможливо планувати й організувати так само, як колись планувався й організувався традиційний навчальний процес. З точки зору управління воно потребує зовсім інші методи – не планового управлін-

ня, не керівництва, не контролю, а забезпечення умов, самоврядування та самоорганізації. Основною ідеєю управління навчального закладу нового типу індивідуальної освіти зводиться до такого: якщо адміністратор визнає індивідуальність учня та його право на індивідуалізацію навчального процесу, то він не може відмовляти в цьому своєму колезі-педагогу. І ця позиція має проявлятися скрізь, на всіх етапах переходу від масової школи до школи індивідуальної освіти.

Список використаної літератури

1. Про освіту : Закон України // Законодавчі акти України з питань освіти : станом на 1 квітня 2004 р. / Верховна Рада України ; Комітет з питань науки і освіти ; І. Р. Юхновський (ред.-упоряд.). – Київ : Парламентське вид-во, 2004. – С. 21–52.
2. Богомолова І. В. Організаційно-педагогічні умови особистісно-орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ірина Володимирівна Богомолова. – Харків, 2008. – 259 с.
3. Ваврик А. Й. Психологічні засади індивідуалізації учбового процесу шестиліток : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Антоніна Йосипівна Ваврик. – Івано-Франківськ, 2008. – 25 с.
4. Семенцов В. В. Индивидуализация классно-урочного образования: проблемы и перспективы / В. В. Семенцов. – Москва : Сентябрь, 1998. – 128 с.
5. B. Ingrid. Productive Learning – An Educational Opportunity for Young People in Europe / B. Ingrid, J. Schneider. – Berlin, 1996. – 296 p.
6. Productive Learning in the Learning Workshops: Pilot Projects in Pecs, St. Petersburg, and Berlin Present Their Work. – Berlin, 1999. – 132 p.
7. Доротюк В. І. Діагностика індивідуальних відмінностей учнів загальноосвітньої школи при комплектуванні профільних класів : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Валентина Іванівна Доротюк. – Київ, 2001. – 18 с.
8. Mason J. Thinking Mathematically / J. Mason, L. Burton, K. Stacey. – Bristol : Addison Wesley. – 1982. – 342 p.
9. Mae F. The impact of computer use on the individualization of students' learning experiences in public middle school science classrooms / by Hollands, Fiona Mae, Ph.D. – Columbia University, 2003. – 296 p.
10. Amanda A. Teachers' Spanish instructional discourse within a specific social, cultural, and historical context / by Elsnes-Paryzer, Amanda A. – University of Colorado at Boulder, 2007. – 352 p.

Стаття надійшла до редакції 19.02.2015.

Жерновникова О. А. Становление и развитие идеи индивидуализации обучения старшеклассников в учебных заведениях нового типа

В статье проанализированы ведущие идеи украинских и зарубежных психологов и педагогов по индивидуализации обучения. Учитывая особенности и специфику организации учебной деятельности учебных заведений нового типа, отмечено, что одним из эффективных форм обеспечения индивидуализации обучения является создание индивидуальных образовательных маршрутов старшеклассников.

Ключевые слова: индивидуальный подход в обучении, индивидуальные образовательные маршруты, учитель, ученик.

Zhernovnykova O. Formation and Development of the Idea of Individualization of Training of Senior Pupils in the Schools of a New Type

The article analyzes the main ideas of Ukrainian and foreign psychologists and educators on teaching individualization. The author has identified four areas of implementation individualization of teaching high school senior students in schools of a new type, the first line of individualization of learning is realized through extracurricular classes

with high school senior students (a position); second – through traditional forms of independent educational activity of senior staff, external studies, tutoring, distance education, family education; The third area is realized through individualization as a choice of subjects senior students within the regional and school components of the curriculum of educational institutions in the traditional class-task system; fourth direction is realized through interaction and high school teachers in the classroom after school activities. Based on psychological and pedagogical analysis written formula is a sequence of actions and promotes efficient organization individualization of learning: identify learning styles of each senior student; note the location of each student on a map styles; determine what styles prevail; find out who did not match those of the majority; define the style of the teacher and noted cases of conflict with the learning styles of senior students; determine the orientation of the training materials (manuals, textbooks, teaching materials, etc.) and noted cases of conflict with the learning styles of students; assessing the degree of conflict between learning styles of students, middle-class style, style of teaching and teacher training orientation materials. Given the characteristics and specificity of training activities of educational institutions of a new type, the author states that one of the most effective forms of security individualization of education is to create individual educational routes senior student.

Key words: *individual approach to learning, individual educational routes, the teacher, senior student.*

УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ В ОСНОВНИХ СФЕРАХ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті подано результати дослідження питання щасливого освітньо-виховного середовища шляхом проведення опитування учнів початкової школи. Опитування проводилось у формі шести блоків незакінчених запитань, які діти повинні були продовжити власними асоціаціями. Ці блоки розроблено на основі таких сфер життєдіяльності школяра, які мають переважний вплив на розвиток і світосприйняття дитини. Результати аналізу отриманих даних використано для виявлення факторів, що сприятимуть формуванню відчуття щастя в школі у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: щастя, освітньо-виховне середовище, початкова школа.

Педагоги всіх часів акцентували увагу на тому, що щасливе дитинство є запорукою успішного розвитку та формування особистості дитини. Проте, щастя є настільки багатограним і складним для визначення поняттям, що важко піддається описанню чи визначенню. Більш того, існують певні розбіжності між тим, як бачать щастя дитини дорослі, і власними уявленнями дітей з цього приводу.

Тому **метою статті** є виявлення факторів, що сприятимуть відчуттю щастя учнями початкової ланки освіти впродовж перебування у школі.

Задля визначення тих факторів, що допоможуть створити щасливе освітньо-виховне середовище у школі, проведено експериментальне дослідження серед школярів початкової школи. У дослідженні брали участь 60 учнів двох вікових груп: 1–2 класи та 3–4 класи. Для проведення експериментального дослідження обрано проєктивну психологічну методику, створену Джозефом М. Саксом у 1950 р., яку модифіковано задля отримання відповідей, що безпосередньо пов'язано із баченням особистісного щастя учнями початкової школи. Дітям пропонувалося продовжити 30 речень, умовно розподілених на 6 блоків: щастя у школі, щастя у навчанні, щастя у спілкуванні з однолітками, щастя у спілкуванні з учителем, щастя у родині та щастя у майбутньому. Ці блоки створено згідно з основними сферами життєдіяльності дитини молодшого шкільного віку, що дає змогу проаналізувати фактори, які сприяють відчуттю щастя або, навпаки, нещастя учнів початкової школи.

Блок I. Щастя у школі

Результати опитування в цьому блоці є яскравим підтвердженням того, що саме навчальна діяльність є провідною впродовж усього періоду навчання у початковій школі. Так, основною метою відвідування школи, згідно з відповідями дітей, є навчання (73%) і розумовий розвиток (18%).

Оскільки провідною діяльністю в початковій школі є навчання, найбільше задоволення дітям приносить успішність саме у цій сфері. Досить часто у відповідях найщасливішим моментом у школі діти називали улюб-

лений предмет, що свідчить про стійку мотивацію до навчання за умов особистісного інтересу до запропонованої інформації.

Одне з лідируючих місць серед явищ, що підтримують відчуття щастя, є відпочинок і свята у школі. Цей результат досить очікуваний, адже адаптація до нової незвичної ролі учня, а також постійно зростаюче навантаження у школі разом із відсутністю суттєвих змін у системі початкової освіти створюють природну потребу у відпочинку та релаксації. Проведення свят будь-якої тематики у школі сприймається дітьми не лише як відпочинок, а і як можливість власного творчого самовираження, що також зазначено як фактор, що сприяє відчуттю щастя.

Цікавим результатом став вплив шкільних атрибутів на рівень щастя молодших учнів. Відповіді “красиві книги”, “портфель і пенал”, “альбом”, “сидіти на першій парті”, “працювати біля дошки” свідчать про те, що просторово-предметний компонент є дуже важливим для створення щасливого освітньо-виховного середовища в початкових класах. Це можна пояснити тим, що шкільна атрибутика є наочним доказом нового статусу школяра, що є вельми бажаним для дітей цієї вікової категорії.

Значущість соціальної складової для відчуття щастя молодшими школярами буде більш детально розглянута у блоках III і IV, але слід відмітити, що ми отримали досить суперечливі результати. З одного боку, спілкування з друзями посідає останнє місце серед указаних дітьми явищ, які впливають чи можуть вплинути на відчуття щастя. З іншого боку, саме негативні контакти з оточенням були названі дітьми найвпливовішим фактором, що заважає їм бути щасливими у школі. Такий результат, на нашу думку, свідчить про те, що згуртованість та позитивна соціальна взаємодія у шкільному колективі відіграє значну роль для відчуття щастя, але, на жаль, не реалізовується на високому рівні серед опитаних дітей.

Блок II. Щастя у навчанні

Результати опитування показали, що переважна більшість дітей молодшого шкільного віку отримує задоволення від самого процесу навчання. Аналіз відповідей дає змогу простежити зв'язок між процесом навчання та отриманням позитивних емоцій. Так, при виконанні навчальних завдань серйозну розумову діяльність відзначили 36% опитаних, а позитивні емоції – ще 30%. Успішність розумової діяльності приносить позитивні емоції 72% учнів. Ще 12% опитаних відмітили відчуття активного розумового розвитку. Тож, отримані результати свідчать про те, що для молодшого шкільного віку розумова діяльність майже нерозривно пов'язана з відчуттям “щастя”, “радості” та “задоволення”.

У цьому блоці підтвердилися висновки, зроблені при аналізі сприйняття щастя у школі загалом, де ми зазначали, що заняття улюбленим предметом у школі є одним з основних факторів, що впливають на відчуття щастя. Аналіз отриманих результатів показав, що при виконанні завдань учнів насамперед тішать певні види навчальної діяльності, наприклад, “писати текст або вірш”, “задачі”, “читання”. Більш того, закінчуючи ре-

чення “Найбільш захопливе у завданнях – це...”, 33 учні, а це 55% опитаних, згадали про предмет, що їм найбільш до вподоби.

Відповіді типу “Я всі завдання виконую добре” або “Я можу його зробити” на запитання про те, що саме тішить опитаних при виконанні завдань, свідчать, що неабияку роль в отриманні задоволення від навчання відіграє і впевненість у власних силах. Тут буде актуальним згадати К. Д. Ушинського, який наголошував, що лише успіх підтримує інтерес учня до навчання, а дитина, що ніколи не відчувала гордості за себе при подоланні труднощів, втрачає навчальний інтерес [3, с. 142], і В. О. Сухомлинського, який називав створення ситуацій успіху головним завданням педагога [2, с. 23].

Вплив зовнішніх стимулів у вигляді заохочень і позитивних наслідків, хоча й спостерігається у відповідях учнів, але є неочікувано низьким. Це можна пояснити тим, що, як уже зазначалося, діти молодшого шкільного віку спрямовані на навчання та, за умов правильно побудованого навчально-виховного процесу, не потребують додаткової мотивації для виконання навчальних завдань.

Питання про дії дітей у разі, якщо вони змогли б зробити щасливими усіх інших учнів, було спрямовано на виявлення спонтанних ідей щодо покращення шкільного життя та навчання, втім показало зовсім інші результати. Так, певні відповіді, наприклад, “подовжив перерву” або “додала уроки малювання” були адекватними першочерговій меті, але загалом отримані результати були настільки різноманітними й неочікуваними, що класифікувати їх за критеріями, передбаченими при складанні тесту, не уявлялося можливим. Тому ми класифікували відповіді на такі, що мали альтруїстичне (47%) та егоїстичне (15%) спрямування. Ще 18% відмітили, що така можливість доставила їм радість, а 15% запропонували варіанти реальних і фантастичних ролей, у яких вони використали б подібну силу. На основі цих результатів ми зробили висновок, що більшість дітей молодшого шкільного віку спрямовані на створення позитивної, щасливої атмосфери навколо себе за допомогою усіх доступних їм засобів.

Блок III. Щастя у спілкуванні з однолітками

Цей блок ілюструє роль взаємовідносин шкільного колективу у створенні щасливого освітньо-виховного середовища. У період навчання у початковій школі дитина переходить на новий рівень створення соціальних відносин, розширення мережі дружніх контактів. Тому надзвичайно важливу роль відіграє позиція дитини у шкільному соціумі. Так, майже 42% опитаних зазначили, що дуже радіють, коли однолітки їх слухають, розділяють інтереси, грають з ними, і, навпаки, страждають від ігнорування або негативного ставлення однокласників. 68% дітей, які брали участь у дослідженні, назвали головною причиною неповного відчуття щастя в школі саме неналагоджені стосунки з однокласниками.

Крім того, аналіз отриманих результатів показав, що одним із основних факторів відчуття щастя є загальний позитивний настрій колективу.

Водночас, 24% опитаних найважливішою умовою власного щастя у школі вважають відсутність страждання інших дітей. Саме в оточенні “радісних”, “щасливих”, “веселих” однолітків діти, на їхні переконання, і самі будуть почуватися комфортно.

А ось престижність близького оточення за результатами нашого дослідження не є суттєвим фактором для відчуття щастя у школі. Лише 10% дітей зазначили, що для них важливо, які оцінки отримує його друг або чи є він найкращим.

Цікавим виявився той факт, що однією з важливих умов комфортного та радісного спілкування з друзями стали певні умови навколишнього середовища. Опитані діти виділяли тишу, прогулянки, шкільний клас як обов’язковий фактор отримання задоволення від спілкування. Враховуючи різноманітність таких потреб, можна зробити висновок, що щасливе освітньо-виховне середовище має включати в себе можливості для усамітнення та групової взаємодії, активного й пасивного відпочинку. Такий підхід може дати змогу кожному з учнів самотійно обрати форму й атмосферу для налагодження контактів з однолітками.

У молодшому шкільному віці діти лише починають формувати дружні стосунки, здебільшого, на основі цікавої сумісної діяльності. Для дітей дуже важливо, щоб оточення поділяло їх інтереси та спрямування. На підтримку цього твердження наводимо варіанти відповідей дітей на запитання “Я був би щасливим, якщо б мої друзі...”: “ловили зі мною жуків”, “тралися зі мною в піжмурки”, “ходили зі мною в парк”.

Водночас, важливими є довіра та доброзичливість у колективі. 20% опитаних дітей виділили агресію з боку однолітків як головний фактор, що заважає їм насолоджуватися спілкуванням. І хоча показник позитивного ставлення до однокласників серед опитаних дітей переважає показник їх негативного сприйняття, останній все ж залишається досить високим, що ще раз підкреслює важливість формування згуртованості колективу, спокійного та позитивного соціального компонента освітньо-виховного середовища.

Блок IV. Щастя у спілкуванні з учителями

Упродовж майже всього періоду навчання у початковій школі вчитель залишається для дитини центральною фігурою, від якої безпосередньо залежить загальна атмосфера в класі та особистісне щастя учнів. Тому взаємовідносини учителя й дітей ми вважаємо першочерговою складовою створення щасливого освітньо-виховного середовища в класі.

Завдяки аналізу отриманих відповідей ми визначили, що найбільше задоволення дітям приносять такі прояви вчителя: позитивний настрій, активна взаємодія з учнями на уроці та позитивна оцінка результатів.

Позитивний настрій учителя є, на думку опитаних дітей, найголовнішим фактором створення щасливої атмосфери у класі. Цей пункт став провідним у трьох з п’яти питань цього блоку. З огляду на те, що в початкових класах учитель є головною моделлю для наслідування, а діти дуже швидко переймають як гарне, так і погане, можна стверджувати, що

“веселий”, “спокійний” учитель, який “сміється”, є обов’язковою запорукою радості та спокою дитини.

Наступним важливим фактором діти назвали активну взаємодію учителя з учнями. Допомога дитині у складних ситуаціях (“гарно пояснює”), розумний розподіл активності серед учнів (“питає на уроці”), знання вчителя, якими він хоче і може поділитися (“розповідає щось цікаве”) складають разом ідеальну, на думку опитаних дітей, робочу атмосферу, де кожен може виявити себе та не розчаруватися у власних силах.

Позитивна оцінка результатів навчання з боку вчителя за результатами проведеного опитування посідає третє місце – лише 13 (22%) з 60 дітей вважають її головною запорукою власного відчуття щастя. Але, водночас, похвала в будь-якому вигляді позитивно сприймається усіма опитаними дітьми. 65% з них зазначають значне покращення настрою та отримання гарних емоцій (“радію”, “муркочу”, “найщасливіший”), 23% дітей відчують себе більш впевненими й розумними (“відчуваю себе найрозумнішою”, “я – молодець”), а 12% – отримують додатковий стимул до розвитку (“я завжди буду слухняною”, “буду такою і надалі”).

Незадоволення вчителя молодші школярі сприймають так само емоційно, як і позитивну оцінку. 62% опитаних відмічають негативні емоції, такі як сум, образу, роздратування, але лише 23% відчують необхідність виправити ситуацію. Враховуючи те, що період навчання в початковій школі характеризується імпульсивністю, емоційністю та недостатнім розвитком вольової сфери, позитивних оцінок учителя має бути більше, ніж негативних, адже саме відчуття успішності й власних сил може стати важливою запорукою інтересу до навчання і відчуття щастя у школі.

Ще одним доказом цього твердження є результати аналізу небажаних проявів вчителя з точки зору учнів. Переважна більшість опитаних дітей (62%) головною проблемою вважає крик та інші негативні прояви вчителя, такі як постійні зауваження, сварки тощо. Також серед негативних факторів, що впливають на відчуття особистісного щастя у школі, діти вказали вже згадані вище погані оцінки та настрої педагога.

Блок V. Щастя у родині

Повноцінне відчуття щастя у школі для дитини неможливе без відчуття захисту, комфорту й любові в родині. Як зазначалося, впродовж періоду навчання в початкових класах учитель стає для дитини вельми важливою людиною в житті поряд з батьками. Тому необхідно розуміти, які потреби мають реалізовуватися в родині для того, щоб повноцінно доповнювати їх у шкільному класі.

Результати опитування показали, що головною складовою благополуччя обох батьків діти вважають щасливу й уважну родину, де всі члени родини піклуються один про одного. Цікаво, що інші показники для матері й батька різняться. Так, другим за значущістю фактором щастя для матері 28% дітей назвали позитивні риси особистості, наприклад, “добра людина”, “гарна”, “не кричить”. Цей пункт присутній і в характеристиці щастя

батька, але посідає останнє місце, тоді як друге посів фактор успішності на роботі. Це ще раз доводить сталість статево-рольового стереотипу норм успішності, згідно з яким соціальна цінність людини може бути виміряна його професійною успішністю та розміром заробітку [1].

Складові щастя молодшого школяра при спілкуванні з батьками, що були отримані нами в ході опитування, відповідають 3 основним потребам дитинства – потребі в любові, захисті й розвитку. Так, 45% дітей запорукою щастя вважають “ласку”, “любов”, “сімейне тепло”, ще 26% назвали головним фактором відчуття спокою та безпеки, а 30% опитаних зазначили, що будуть щасливими вдома за умов цікавого, розвивального дозвілля: “ми граємо з мамою”, “коли свято”, “коли я біля комп’ютера”. Серед інших явищ, що впливають на відчуття щастя дитини, були названі спілкування з родиною, навчання, спокійна атмосфера, спілкування з друзями та можливість усамітнення.

З огляду на те, що основним фактором відчуття щастя в родині діти визначили її благополуччя, досить логічним виглядає результат, отриманий нами на основі останнього запитання блоку. 50% дітей зазначили, що сварки й жорстокість у родині заважають їм відчувати себе щасливими. Опитані також долучили до списку факторів, що не сприяють позитивному й щасливому самовідчуттю, власну погану поведінку (8,3%), неуспішність у школі (8,3%), поганий настрій (6,7%), відсутність контакту з батьками (6,7%) та обман (1,7%).

Аналізуючи результати 4 та 5 блоків, можна побачити певні подібності тих складових, що були визначені найбільш впливовими на відчуття щастя молодшого школяра. Спокійна, радісна атмосфера, спілкування, успішність і можливість розвитку, відсутність сварок і негативних емоцій однаково важливі для дитини як у школі, так і вдома.

Блок VI. Щастя в майбутньому

П’ятий блок питань був пов’язаний з уявленням дитини про своє майбутнє. Результати опитування показали, що, оскільки навчання є провідною діяльністю для молодших школярів, саме з успішністю в навчанні більшість з них пов’язують своє щастя. 32% дітей бачать прямий зв’язок успіхів у школі з позитивним, щасливим майбутнім.

І, навпаки, навчальна неуспішність, на думку дітей, може стати серйозною перешкодою для досягнення щастя у дорослому віці. Це зазначили 23% опитаних. До факторів, що не сприятимуть щастю у майбутньому, були також віднесені погана поведінка (20%), асоціальні прояви (16%), небажана професійна діяльність (8,3%).

Досить цікавим виявився пункт, пов’язаний зі здоров’ям людини. Те, що щастя в майбутньому можливо лише за умов, якщо він або вона “не захворіє” і не матиме “проблем із здоров’ям”, упевнені 15% опитаних. Це свідчить про досить усвідомлене ставлення до свого здоров’я з боку молодших школярів. Ці результати можуть стати підґрунтям для розширення кількості та різноманітності здоров’язбережних елементів в освітньо-

виховному середовищі. Таким чином, буде забезпечене не лише гарний настрій і самопочуття дітей на сьогодні, а й здорове та щасливе майбутнє.

Багато молодших школярів розглядають щастя дорослих крізь призму їхніх взаємовідносин із дітьми. Так, провідними факторами, що можуть забезпечити щастя дорослій людині, стали не успішна кар'єра чи наявність родини, а гарна поведінка, навчальні успіхи та щастя дитини. Такі результати дають нам змогу припустити, що поводячи себе гарно або старанно виконуючи певне завдання, дитина робить це не лише заради себе, а й заради вважливих для неї дорослих: батьків, учителя. У такій ситуації важливими стають позитивні емоції педагога та батьків. Негативна або байдужа реакція на старання дитини може бути причиною втрати віри у власні сили та зниження навчальної мотивації молодшого школяра.

Висновки. З огляду на все вищесказане, можна зробити висновок, що учень початкової школи для щастя потребує спокійної, дружньої атмосфери, яка сповнена можливостями для цікавого навчання, спілкування та постійного розвитку.

Для того, щоб освітньо-виховне середовище класу сприймалося дітьми як щасливе, вони повинні відчувати постійну підтримку з боку вчителя, впевненість у його любові та розумінні. Прийняття й відверта дружба однокласників є також невід'ємною складовою освітньо-виховного середовища, без якого відчуття щастя в школі не буде повноцінним.

Всі ці потреби є загальнолюдськими та можуть бути порівняні із потребами дорослих, але вважаємо необхідним наголосити на тому, що саме діти максимально потребують щасливого оточення у процесі розвитку задля того, щоб цей розвиток був комфортним і повноцінним.

Список використаної літератури

1. Гендерные различия родительских ролей // Семья растёт: про семью, для семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.semya-rastet.ru/razd/gendernye_razlichija_roditelskikh_rolejj/.

2. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – Киев : Рад. шк., 1988. – 272 с.

3. Ушинский К. Д. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / К. Д. Ушинский. – Москва : Педагогика, 1974. – Т. 1. – 438 с.

Стаття надійшла до редакції 23.02.2015.

Исаева М. Е. Представления о счастье в основных сферах жизнедеятельности детей младшего школьного возраста

В статье представлены результаты исследования вопроса счастливой учебно-воспитательной среды путём проведения опроса учеников начальной школы. Опрос проводился в форме шести блоков неоконченных вопросов, которые дети должны были продолжить собственными ассоциациями. Эти блоки были разработаны на основе таких сфер жизнедеятельности школьника, которые имеют преобладающее влияние на развитие и мировосприятие ребенка. Результаты анализа полученных данных используются для выявления факторов, которые будут способствовать формированию ощущения счастья в школе у детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: счастье, учебно-воспитательная среда, начальная школа.

Isayeva M. Idea of Happiness in the Main Spheres of Primary School Age Children

In this article investigation results of the happy classroom environment problem are presented. These results were received with the help of the primary school students' inquiry. As the method of the survey Sack's sentence completion test was chosen. This test was modified by inquiry of authors for the purpose of concordance with the survey aims.

Questions were developed in accordance with six main spheres of a primary school pupil's life: school life, learning, communication with peers, communication with teachers, family life, and the future conception. All the question were connected with the happiness, so the result gave the possibility to determine children's thoughts about things that make them happy or unhappy.

The analysis of received data was used to find out factors that will promote the feeling of happiness at school among primary school aged children. Among the main factors that can make children happy is the comfortable, friendly and quite atmosphere which is full of opportunities for interesting learning, communication and permanent development. In order to make classroom environment happy for children the teacher should constantly demonstrate support, love and understanding. The same is vital from the direction of the peers. Children emphasized the importance of different traditions, holidays and relaxing activities at school. According to the survey, these things could promote the feeling of belonging to a group. The surprising fact was that primary school children were very concerned about their health, so modern health-saving programs in education could be viewed as a part of a happy classroom environment. In general, all the factors that were mentioned in this survey are in reality important for all humans but at the same time the most significant for children that are in the process of developing and self-formation.

Key words: *happiness, classroom environment, primary school.*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВДОСКОНАЛЕННЯ КООРДИНАЦІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

У статті розглянуто основні положення сучасної системи шкільного фізичного виховання. Зауважено на основні аспекти та проблемні сторони цієї системи. Доведено, що формування індивіда як повноцінної соціальної одиниці, готової до виконання усіх громадських функцій, можливе лише за умови повноцінного, всебічного й гармонійного розвитку як біологічних, так і психологічних складових особистості. Вдосконалення координаційних здібностей сприятиме розвитку не лише фізичних здібностей, а й пізнавальних процесів підлітків.

Ключові слова: школярі, середній шкільний вік, баскетбол, координаційні здібності, рухові якості.

Невід'ємною складовою системи шкільної освіти, провідним компонентом навчально-виховного процесу є формування фізичної культури учнівської молоді, яка реалізується за допомогою занять фізичними вправами на уроках фізичної культури в школі. Кожен з розділів програми зі шкільного фізичного виховання характеризується певною специфічністю, втім усі вони мають на меті розучування та застосування фізичних вправ з метою збагачення рухового досвіду учнів, необхідного для успішної професійно-прикладної та спортивної діяльності.

Державні документи, які регламентують діяльність педагога, орієнтують сучасну освіту на розвиток здібностей, нахилів, виховання індивідуальності та таланту особистості кожного з учнів, формування готовності до самоосвіти, інтелектуального потенціалу нації. В цьому контексті перегляду й переосмисленню підлягають і завдання фізичного виховання, які теж мають бути зорієнтовані на становлення особистості, розвиток здібностей і творчих нахилів. Одним з них є розвиток рухових здібностей.

Завдання, пов'язані з процесом управління людиною власним руховим апаратом, мають "загальнолюдське" значення, оскільки зустрічаються в різних сферах її життя. Саме тому питання розвитку координаційних здібностей завжди цікавило провідних учених та дослідників у сфері спортивної педагогіки й фізичного виховання.

Критична ситуація зі станом здоров'я населення України значною мірою стосується школярів. У шкільному віці мають закладатися основи здоров'я, однак дослідження провідних науковців свідчать про невтішну картину, яку ми бачимо у школі. Понад 90% випускників шкіл мають відхилення у стані здоров'я. За даними Домашенка (2000) та інших авторів, переважна більшість навіть здорових випускників шкіл мають незадовільну фізичну підготовленість. Основною метою шкільного фізичного виховання є реалізація освітніх, оздоровчих завдань і розвитку фізичних якостей. Протягом останніх років проведено чимало досліджень, присвячених вивченню проблеми вдосконалення змісту фізичного виховання [3; 7; 8].

На сьогодні одним із перспективних напрямів удосконалення шкільної системи фізичного виховання є пошук і науково-експериментальне обґрунтування ефективних форм, засобів і методів розвитку й удосконалення рухових якостей школярів, у тому числі координаційних здібностей [8].

Сучасний стан розвитку держави, динамічні зміни в усіх сферах людської діяльності зумовлюють зростаючу потребу суспільства у формуванні гармонійної особистості з високим рівнем фізичного розвитку, рухових здібностей, здатної до створення та засвоєння рухових дій у будь-якому напрямі побутової, професійної чи спортивної діяльності.

Вирішення цього важливого завдання покладено, насамперед, на систему освіти, що потребує принципово нових підходів до навчання, виховання та підготовки до самостійного життя підростаючого покоління, постійного оновлення форм і методів навчання з метою більш ефективного їх впливу на розвиток особистості учня.

Незважаючи на наявність великої кількості досліджень, присвячених проблемам шкільного фізичного виховання, на нашу думку, недостатньо вивченим залишається питання розвитку специфічних проявів координаційних здібностей учнів основної школи у процесі занять.

Аналіз останніх наукових даних засвідчує, що в системі фізичної підготовки школярів особливе місце належить розвитку й удосконаленню координаційних здібностей, які відіграють ключову роль у процесі оволодіння людиною руховими навичками, розвитком необхідних кожній сучасній людині фізичних якостей – сили, швидкості, спритності й точності рухів, їх раціональності тощо [1]. Українськими й зарубіжними вченими досить глибоко досліджено питання розвитку та вдосконалення координаційних здібностей спортсменів і розроблені методики їх розвитку в школярів, але одночасно спостерігається відсутність досліджень розвитку координаційних здібностей школярів основної школи засобами баскетболу в умовах загальноосвітніх шкіл.

Зміст шкільного фізичного виховання, а отже, і програмно-методичних матеріалів, ґрунтується на оптимальній послідовності матеріалу, що вивчається, та широкому спектрі засобів і методів, які використовуються при його засвоєнні.

Так, при створенні та наступному вдосконаленні методичного забезпечення шкільної фізкультурної освіти серед різноманітних підходів відслідковується обґрунтована тенденція врахування, насамперед, вікових особливостей навчання школярів певним рухам [7], а також виокремлення факторів і ознак, які безпосередньо впливають на якісне засвоєння рухових дій [4]. Це, насамперед, зумовлено тим, що, згідно з теорією вікової періодизації, дозріванню певних структур організму й розвитку фізичних якостей відповідають найбільш сприятливі (сенситивні) періоди.

Мета статті полягає в експериментальному обґрунтуванні методики вдосконалення координаційних здібностей учнів середньої школи на основі контролю рівня розвитку специфічних координаційних здібностей.

Сучасний стан процесу фізичного виховання дітей середнього шкільного віку характеризується недостатньою ефективністю. Програми з фі-

зичного виховання, що використовуються в школах, зорієнтовані на використання протягом навчального дня загальних форм і видів рухової діяльності, таких як ранкова гімнастика, заняття з фізкультури, прогулянки тощо. Але змістове наповнення цих форм і видів рухової діяльності не дає змогу в повному обсязі враховувати особливості дітей цієї вікової групи й не сприяє ефективному розвитку більшості фізичних якостей [3].

Розвиток координаційних здібностей – один із факторів, який впливає на ефективність формування не лише основних рухових навичок, а й сприяє оптимальному розвитку фізичних якостей підлітків [3].

Як і будь-яка спеціально організована рухова діяльність, гра у баскетбол висуває високі вимоги до рухових здібностей і функціональних можливостей учнів, але це лише мала частина підготовки, основа всього – техніко-тактична підготовка, основою для успішного засвоєння якої є високий рівень розвитку координаційних здібностей. Стратегія успішного ведення ігрової боротьби, швидке переключення від однієї ігрової ситуації до іншої, ефективний захист і результативний блискавичний напад – саме це становить сутність гри в баскетбол.

Техніка баскетболу включає сукупність прийомів, способів та їх різновидів, що склалися в процесі розвитку виду спорту, які дають змогу найуспішніше вирішувати конкретні завдання. Різноманітність умов, у яких застосовується той або інший прийом, стимулює формування і вдосконалення способів його виконання.

Для того, щоб досягати якнайкращих результатів у конкретних ігрових ситуаціях, учень повинен володіти достатнім арсеналом технічних прийомів, бути в змозі швидко й точно їх виконувати.

Сучасний рівень спортивних досягнень свідчить про те, що лише в результаті високої координаційної готовності учня можливе досягнення успіху у спортивному єдиноборстві. Це, в свою чергу, передбачає оволодіння основними прийомами гри та способами їх виконання.

Питання контролю координаційних здібностей тісно пов'язане з проблемою вивчення процесу їхнього природного розвитку. Єдиної думки з цього приводу не існує. Встановлені вікові параметри формування координаційних здібностей в онтогенезі дитячого організму не можна розглядати як біологічну закономірність. У дослідженнях різних учених і практиків у галузі фізичного виховання і спорту [2] вказано різні (від 5 до 16 років) сенситивні періоди розвитку координаційних здібностей. Причини подібних неоднозначних трактувань полягають у неоднакових темпах біологічного розвитку дітей [6]. Окрім генетичних передумов існують і вплив середовища у вигляді спонтанної та організованої рухової активності [10]. Тому стає очевидним, що при контролі координаційних здібностей необхідно враховувати такі фактори, як спадковість і змінюваність координаційних здібностей у процесі онтогенезу й рухової підготовки.

У реальних умовах розвиток координаційних здібностей не відбувається уособлено. Різні прояви координаційних здібностей зазвичай проявляються суміжно один з одним або ж із іншими руховими якостями, а та-

кож впливають на розвиток різних сторін підготовленості (технічної, тактичної, психологічної). У зв'язку з цим встановлено, якщо розвиток різних фізичних якостей, вдосконалення техніки, тактики чи психологічна підготовка здійснюється шляхом використання різних за ступенем координаційної складності завдань, то паралельно вдосконалюються також інші прояви координаційних здібностей [5].

Що стосується школярів, то, згідно з результатами педагогічного спостереження, оптимальними для розвитку координаційних здібностей є використання естафет з м'ячем та без м'яча, кидків м'яча на точність, застосування простих вправ із м'ячем у парах та трійках, вправ із м'ячем на місці та в русі. Всі вправи виконують із порівняно невеликою інтенсивністю, що зумовлено відносно обмеженими технічними можливостями учнів, невисоким рівнем розвитку фізичних якостей, у тому числі – координаційних здібностей [5].

Прояв здатності до оцінювання та регуляції динамічних і просторово-часових характеристик вимагає тренування системи аналізаторів. У спортивних іграх важливе значення мають зоровий і тактильний аналізатори. Саме з метою вдосконалення їх роботи ми використовували вправи із м'ячами різного розміру й маси, застосовували вправи із обмеженням зорового аналізатора.

Ефективним прийомом, котрий використовується для формування кінестетичних образів рухів, є активізація функції одних аналізаторів за рахунок штучного вимкнення інших [5]. Зокрема виключення зорового аналізатора (виконання складнокоординаційних вправ із закритими очима) посилює функцію пропріорецептивної чутливості та сприяє підвищенню ефективності управління динамічними, просторовими й часовими параметрами рухів.

Особливі вимоги до розвитку здатності до збереження рівноваги висувають види спорту, пов'язані з силовим єдиноборством (у баскетболі – “захисник – нападаючий”). Для баскетболу характерним є прояв рівноваги в різних позах тіла, у статичних і динамічних умовах, за наявності опори та в безопорному положенні.

Для покращення здатності до збереження рівноваги ми використовували вправи із технічного арсеналу баскетболістів, при цьому варіюючи зовнішні умови, застосовували обтяження, опір суперника, кидки виконували в безопорному стані (у стрибку). Ефективними виявилися передачі м'яча в парах та трійках на місці після виконання оберту на 360°, передачі в русі з доторканням паркету після виконання кожної з передач партнеру.

В основу методики вдосконалення здатності до орієнтування в просторі покладено виконання вправ в ускладнених умовах. Загалом для цього вправи виконують за умови дефіциту простору, часу, за наявності відволікаючих факторів. Зокрема в баскетболі радимо використовувати гру з обмеженням розмірів баскетбольного майданчика, залучати до гри не п'ять гравців, як це визначено правилами змагань, а більшу їх кількість. Згідно з результатами педагогічного спостереження, доцільно застосовувати вправи на проходження заданого відрізка із заплющеними очима, повороти на задану кількість градусів із подальшим виконанням кидка чи передачі, кидки в кошик спочатку із відкритими, а потім із заплющеними очима.

Щодо організації проведення заходів, спрямованих на вдосконалення координаційних здібностей, то всі вправи використовувалися на початку основної частини уроку, коли аналізатори повноцінно виконують усі свої функції. Вправи підбиралися й дозувалися за статтю, віком і фізичним розвитком учнів.

Висновки. Проаналізувавши й узагальнивши дані літературних джерел і результатів власного педагогічного спостереження, з'ясовано, що необхідно враховувати такі методичні рекомендації: для вдосконалення рівня розвитку координаційних здібностей:

- достатня новизна структури рухового завдання;
- використання різноманітних сигнальних подразників (звуковий чи зоровий сигнал);
- використання уже відомих технічних прийомів з деякими елементами новизни;
- виконання вправ із обмеженням зорового аналізатора;
- використання вправ із обмеженням площини опори;
- виконання стандартних вправ в ускладнених умовах;
- використання незвичного спортивного інвентарю (волейбольні чи футбольні м'ячі);
- виконання вправ на збереження рівноваги після збудження вестибулярного апарату (перекиди вперед, обертання);
- виконання вправ із різноманітних вихідних положень та ін.

Зазначено, що використання вищезазначених вправ на уроках фізичної культури із учнями сьомих класів передбачає позитивний вплив на розвиток координаційних здібностей і фізичних якостей, особливо тих, які найбільше пов'язані з проявом координації рухів. Крім того, високий рівень розвитку координаційних здібностей сприяє більш досконалому виконанню технічних елементів та позитивно впливає на тактичну підготовленість.

Список використаної літератури

1. Лях В. И. Координационно-двигательное совершенствование в физическом воспитании и спорте: история, теория, экспериментальные исследования / В. И. Лях // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – №11. – С. 16–23.
2. Лях В. И. Координационные способности школьников / В. И. Лях // Физ. культура в школе. – 2000. – № 4. – С. 6 – 13.
3. Ніколаєв Ю. Оптимізація розвитку фізичних якостей та координації рухів у дітей молодшого шкільного віку засобами гімнастики / Юрій Ніколаєв // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. праць. – 2011. – № 4 (16). – С. 43–47.
4. Основы подготовки юных баскетболистов : учеб. пособ. / под ред. Е. П. Волкова, Аль Хатиб Ахмада. – Харьков : Парус, 2000. – 130 с.
5. Платонов В. Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В. Н. Платонов. – Киев : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.
6. Романенко В. А. Диагностика двигательных способностей / В. А. Романенко. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2005. – 290 с.
7. Чопик Р. В. Морфофункціональні особливості розвитку учнів різних вікових груп як передумова диференційованого підходу у процесі навчання технічних прийомів баскетболу / Р. В. Чопик // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2003. – № 2. – С. 20–26.

8. Чупрун Н. Формування координаційних здібностей як педагогічна проблема в теорії та практиці фізичного виховання / Н. Чупрун // Молода спортивна наука України. – 2010 – Т. 2. – С. 277–281.

9. Reed E. Changing theories of postural development. In M.H. Woollacott, A. Shumway–Cook. Development of posture and gait across the life span / E. Reed. – Columbia, SC : University of South Carolina Press., 1989. – P. 3–24.

10. Rothstein J. M. Primer on measurement: An introductory guide to measurement issues / J. M. Rothstein, J. L. Echtertnach. – Alexandria, VA : American Physical Therapy Association, 1993. – 352 p.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Кириченко В. Н. Педагогические условия совершенствования координационных способностей школьников

В статье рассмотрены основные положения, касающиеся современной системы школьного физического воспитания. Обращается внимание на основные аспекты и проблемные стороны данной системы. Доказано, что формирование индивида как полноценной социальной единицы, готовой к выполнению всех общественных функций, возможно лишь при условии полноценного, всестороннего и гармоничного развития как биологических, так и педагогических составляющих личности. Совершенствование координационных способностей позитивно влияет на развитие не только физических способностей, но и познавательных процессов подростков.

Ключевые слова: *школьники, средний школьный возраст, баскетбол, координационные способности, двигательные качества.*

Kirichenko V. Pedagogical Conditions of Improvement Pupils Coordination Abilities

In the article considered basic provisions which belong to modern system of school physical training. The author focuses attention on the main aspects and the problem parties of the considered system. The author pays special attention to level of health of younger generation. In the article author expresses opinion that development of coordination abilities from the point of view of biological regularities is also considered. The author comes to a conclusion that formation of the individual, as the full-fledged social unit ready to performance of all public functions perhaps only on condition of full, all-round and harmonious development.

The content of school physical education are based on optimal sequence material under study and a wide range of tools and techniques that are used in its assimilation. The creation and improvement of methodological support next school physical education among different approaches grounded trend tracked consideration, primarily age-appropriate teaching students certain movements.

One of the leading aspects of this process is development of coordination abilities. The success of this process depends on a set of factors, including specially organized physical activity. In that case author pays special attention to sports in general and to basketball in particular. The author gives a set of methodical receptions which promote improvement of development of coordination abilities of school students.

Key words: *school students, middle school age, basketball, coordination abilities, motive qualities.*

ЄВРОПЕЙСЬКІ РАМКОВІ УСТАНОВКИ І КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: ПІДХОДИ ТА ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЇХ РЕАЛІЗАЦІЇ

У статті встановлено дидактичну компоненту процесу оволодіння ключовими компетенціями у шкільній освіті України та Європи, зокрема – відповідну систему узагальнених (рамкових) цілеспрямованих дидактичних технологій.

Зауважено, що європейські рамкові установки визначають систему ключових компетенцій і разом з ними основу загального змісту освіти.

Ключові слова: *ключові освітні компетенції, Рада Європи, європейські рамкові установки, розв'язування задач (проблем), шкільна освіта в Україні, узагальнені дидактичні технології.*

Реалізація компетентісного підходу в реформуванні шкільної освіти визнається як на рівні науково-педагогічних досліджень (І. Д. Бех, Н. М. Бібік, С. Г. Ворощиков, І. О. Зимняя, О. І. Ляшенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Хуторський та ін.), так і на рівні прийняття важливих документів про освіту програмного характеру в Україні та Європі (Державні освітні стандарти в Україні, документи Болонського процесу з побудови єдиного європейського освітнього простору та ін.).

Рекомендаціями Парламенту та Ради Європи від 26 грудня 2006 р. були визначені європейські рамкові установки та ключові компетенції для навчання впродовж усього життя у європейському єдиному освітньому просторі вищої освіти [2, с. 145–154]. Особливо важливим у цьому документі є те, що компетентісний підхід визнається провідним і цілевизначеним у реалізації рамкових освітніх установок уже з початкової школи. Неперервність шкільної та вищої освіти визнається європейською спільнотою фундаментальною основою для навчання впродовж усього життя. Освіта, виконуючи як соціальну, так і економічну ролі, відіграє провідне значення у забезпеченні оволодіння громадянами Європи ключовими компетенціями, необхідними для того, щоб вони були здатні адаптуватися до таких змін. Фактично рамкові установки в розглядуваних рекомендаціях виконують системотвірну роль щодо визначення ключових компетенцій.

Серед основних цілей визначених рамкових установок провідною, на наш погляд, є орієнтація освітньої системи на забезпечення *до кінця початкової освіти й навчання* розвитку в молодих людей ключових компетенцій на відповідному рівні готовності до дорослого життя. Це створює базу для подальшого навчання та праці, здатності дорослих до розвитку й удосконалення своєї компетентності впродовж усього життя. Разом з тим, визначення й усвідомлення підходів до впровадження рамкових установок та ключових освітніх компетенцій у рекомендаціях ще потребують визначення дієвих дидактичних технологій їх практичної освітньої реалізації.

Метою статті є встановлення дидактичної компоненти процесу оволодіння ключовими компетенціями у шкільній освіті України та Європи, зокрема системи узагальнених (рамкових) компетентнісно-орієнтованих дидактичних технологій.

Компетенції в освіті визначені Радою Європи “...як комбінація знань, навичок і відносин у відповідному контексті”, що є близьким до визначення цього поняття в Державному стандарті базової і повної середньої освіти України (2011 рік). При цьому ключові компетенції в рекомендаціях визначено, враховуючи їх необхідність усім індивідуумам для особистої реалізації та розвитку, активного громадянства, соціальної включеності та зайнятості.

До загального переліку входять такі компетенції:

1. Спілкування рідною мовою.
2. Спілкування іноземними мовами.
3. Математична грамотність і базові компетенції в науці та технологіях.
4. Комп'ютерна грамотність.
5. Освоєння навичок навчання.
6. Соціальні й цивільні компетенції.
7. Відчуття новаторства та підприємництва.
8. Обізнаність і здатність реалізувати себе в культурній сфері.

Аналіз опису наведених ключових компетенцій у документі свідчить, що їх цілком слушно розглядають як однаково важливі для успішної життєвої самореалізації в інформаційному суспільстві, суспільстві знань. Більше того, вони певною мірою частково поєднуються та інтегруються, адже чимало з них перекриваються і взаємопов'язані, взаємодоповнюються – аспекти, важливі в одній сфері, підтримують компетентність в іншій.

Як зазначено в документі, сформована компетентність у базових уміннях і навичках з мови, писемності, роботи з числами, інформацією та інформаційними технологіями є підґрунтям для навчання, що підтримує всю освітню діяльність.

У системі європейських ключових компетенцій для навчання впродовж усього життя виокремлено зростаючу роль математики та природничо-математичних наук і відповідних технологій (*science*).

Згідно з рекомендаціями, рамкові установки (критичне мислення, творчий підхід, ініціативність, вирішення проблем, оцінка ризику, прийняття рішень і конструктивне управління відчуттями) проходять через всі 8 ключових компетенцій у документі.

Нами у попередніх публікаціях показано, що існує певна відповідність між формуванням тих чи інших компетенцій і реалізацією відповідних визначених окремо й цілеспрямованих дидактичних технологій [1, с. 3–9]. Адже технологія навчання виступає як “посередник” між теорією навчання та його практикою, а переведення теорії навчання на технологічний рівень є обов'язковою умовою проектування навчання (Ю. І. Машбиць).

У свою чергу, можна послідовно, логічно й обґрунтовано стверджувати, що такі рамкові установки повинні знаходити свою актуалізацію у

відповідних *рамкових навчальних, освітніх технологій (frameworks technologies of education)*. Серед класифікацій дидактичних (навчальних і освітніх) технологій доцільним, на наш погляд, є введення поняття рамкових дидактичних технологій, що відповідають європейським рамковим установкам навчання впродовж життя та спрямовані на їх реалізацію. Розгляд рамкових дидактичних технологій дає змогу встановити важливий критерій для віднесення їх до розряду *узагальнених* стосовно системи ключових компетенцій.

Це технології: контекстного навчання (як наслідок визначення самого поняття компетенції, наведеного вище, згідно з яким знання, навички та відношення застосовуються “у відповідному контексті”, а отже, такі контексти стають предметом розгляду); розвитку критичного мислення; технології активного й інтерактивного навчання; технології розвитку творчих здібностей (проблемного навчання, зокрема винахідницьких та конструкторських задач, проєктивні технології та ін.); технологія постановки і розв’язування навчальних задач щодо вирішення проблем, прийняття рішень і оцінювання точності розв’язання в різних моделях і ситуаціях (оцінка ризиків) тощо.

Базові компетенції в науці й технологіях стосуються здатності та бажання використовувати основи знань і методології, що пояснює світ, для виявлення проблем і висновків, що ґрунтуються на доказах. Компетентність у технології розглядають як застосування цих знань і методології для вирішення людських бажань і потреб. Компетенції в науці й технологіях включають розуміння змін, що викликає людська діяльність, і відповідальність кожного окремого громадянина (*наприклад, екологічний аспект – А. П.*).

Згідно з документом, у сфері науки й технологій необхідні знання складаються з базових принципів природного світу, фундаментальних наукових понять, принципів і методів, технологій і технологічних продуктів і процесів, а також розуміння впливу науки й технологій на природний світ. Ці компетенції мають сприяти кращому розумінню індивідом досягнень, обмежень і ризиків наукових теорій, їх впровадження та технологій у суспільствах як таких (відносно прийнятих рішень, цінностей, моральних питань, культури тощо). Компетенція включає критичну оцінку й допитливість, інтерес до етичних питань і повагу як до безпеки, так і відносно наукового й технологічного прогресу щодо самого себе, сім’ї, суспільства та в глобальних питаннях.

Зазначимо, що у сфері науки й технологій документ орієнтований переважно на традиційне розуміння в західній культурі точних, природничих наук (*science*).

Однією з відомих у науково-педагогічних джерелах систем ключових освітніх компетенцій є система А. В. Хуторського, який виділяє такі компоненти [10]:

1. Комунікативні.
2. Ціннісно-сміслові.
3. Загальнокультурні.

4. Навчально-пізнавальні.
5. Інформаційні.
6. Соціально-трудова.
7. Компетенції особистісного самоудосконалення.

У першому наближенні порівняльний аналіз вказує на певну пряму або опосередковану відповідність цих ключових компетенцій з розглянутими вище загальноєвропейськими, окрім відсутності обґрунтованих рамкових установок, та компетенції “відчуття новаторства та підприємництва”. Відсутні й конкретизовані ціннісні орієнтації стосовно наведених ключових компетенцій.

Дослідники І. Осмолівська та І. Шалигіна виходять з того, що актуальні для учнів способи діяльності доцільно подавати у вигляді ключових компетенцій. Тоді ключова компетенція постає як усвідомлена людиною здатність розв’язувати життєво важливі завдання (проблеми) у конкретних ситуаціях. Найбільш узагальнений перелік таких ключових компетенцій складається, на думку авторів, з чотирьох позицій [2, с. 123–124].

І справді, саме поняття компетенції та компетентності містить у собі діяльнісний контекст – стосовно особистої реалізації, розвитку, активного громадянства, соціальної включеності та зайнятості тощо. Враховуючи той факт, що розв’язування завдань (проблем), як і задачний підхід загалом, лежить в основі реалізації діяльнісного підходу (В. В. Давидов, А. Ф. Есаулов, О. М. Матюшкін, Ю. І. Машбиць, А. І. Павленко, А. М. Фрідман та ін.), приходимо до висновку, що діяльнісний підхід опосередковано входить до переліку європейських рамкових установок навчання впродовж життя.

Зазначимо, що системність організації діяльності та мислення в узагальненій задачній технології, *цілісність пізнавальної діяльності* учнів у процесі постановки та розв’язування завдань (*циклічність* процесу пізнання), *відтворюваність* іншими суб’єктами навчання, *діагностичність* і *результативність* стосовно поставлених цілей, *поступальне охоплення* задачною технологією широкого кола шкільних навчальних предметів, що відбувається за останні чверть століття (від традиційного й поглибленого: математики, фізики, астрономії, хімії до біології, географії, історії, мови та ін.) та *якісний розвиток* діапазону дії (від традиційного розв’язування поставлених вчителем завдань до інтегрованого складання та розв’язування, взаємодії з проектною технологією, компетентнісною спрямованістю) вказують на *узагальнений характер задачної дидактичної (освітньої) технології* [8].

За результатами порівняльного аналізу визначень ключових компетенцій у науково-педагогічних джерелах і рекомендацій щодо рамкових установок і ключових освітніх компетенцій Парламенту і Ради Європи можна зробити загальні **висновки**.

Неперервна освіта впродовж життя, зі шкільною освітою включно, допускає компетентнісну інтерпретацію як неперервного розвитку (впродовж усього життя) ключових компетентностей особистості. Європейські рамкові установки встановлюють восьмикомпонентну систему ключових компетенцій і разом з ними можуть визначати основу загального змісту освіти.

Доповнені європейські рамкові установки для навчання впродовж усього життя (критичне мислення, творчий підхід, діяльнісний підхід, вирішення проблем тощо) охоплюють всі ключові компетенції і можуть мати дидактичну складову (інтерпретацію) оволодіння компетенціями через встановлення системи відповідних узагальнених (рамкових) дидактичних технологій. Зокрема, через узагальнені дидактичні технології розвитку критичного мислення, технологію контекстного навчання, інтерактивні технології, проблемного навчання, складання (постановки) і розв'язування навчальних завдань, проектну технологію та ін.

Наприклад, узагальнена освітня технологія складання (постановки) і розв'язування навчальних завдань (проблем) на основі діяльнісного та творчого підходів є наскрізно інтегрованою (рамковою) для реалізації всієї системи ключових компетенцій.

Шляхи реалізації узагальнених (рамкових) освітніх технологій відповідно до системи ключових компетенцій є предметом для подальших наукових розвідок у цьому напрямі.

Список використаної літератури

1. Діалектика вищої освіти: трансформація від декларації до реалізації : навч. посіб. / В. О. Головка, С. О. Гримблат, Д. І. Барановський та ін. – Харків : Еспада, 2009. – 304 с.
2. Осмоловская И. М. О культурологическом подходе к формированию содержания образования / И. М. Осмоловская, И. В. Шальгина // Образование и наука. Известия уральского отделения российской академии образования. – 2006. – № 2 (38). – С. 121–127.
3. Павленко А. И. Контуры интегральной образовательной парадигмы: от проектирования личностных образовательных результатов к технологиям их развития / А. И. Павленко // Личность в едином образовательном пространстве: организация, содержание и технологии освоения : коллективная монография / науч. ред. К. Л. Крутий, А. И. Павленко, В. В. Пашков. – Запорожье : “ЛИПС” ЛТД, 2011. – С. 279–292.
4. Павленко А. И. Система компетентностно-ориентированных образовательных технологий [Электронный ресурс] / А. И. Павленко // II Международная научно-практическая конференция : электр. сб. науч. тр. ЗОАППО. Вып. 3. 4–5 мая 2011 г., г. Запорожье / ЗОАППО. – Запорожье : ЗОАППО, 2011. – Режим доступа: http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip3.html.
5. Павленко А. И. Поиск компетентностно-ориентированных образовательных технологий / А. И. Павленко // Фізико-технічна і природничо-наукова освіта у гуманістичній парадигмі : матер. III Міжнар. наук.-практ. конфер., м. Керч: РВВ КДМТУ, 2011. – С. 136–138.
6. Павленко А. І. Узагальнена задачна навчальна технологія як важливий засіб розвитку предметної компетентності учнів / А. І. Павленко // Особистість в єдиному освітньому просторі : зб. наук. тез / наук. ред. В. В. Пашков, В. В. Савін, А. І. Павленко. – Запоріжжя : Фінвей, 2012. – Т. 2. – С. 213–216.
7. Павленко А. І. Задачний і компетентісний підходи у навчанні: перспективи інтеграції / А. І. Павленко // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірн. наук. пр. / за ред. П. В. Дмитренка, В. Д. Сиротюка. – Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – Вип. 42. – С. 207–211.
8. Павленко А. І. Узагальнена технологія постановки і розв'язування навчальних задач / А. І. Павленко // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. XIV–XV. – Запоріжжя : Кругозір, 2014. – С. 161–166.

9. Павленко А. Компетентностно-ориентированные образовательные технологии / Анатолий Павленко // *Educatia pentru dezvoltare durabila: inovatie, competitivitate, eficienta: Materialele Conf. St. Intern.*, 18–19 oct. 2013. – Chisinau : Institut de Stiinte ale Educatiei, 2013. – P. 20–22.

10. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // *Народное образование*. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Павленко А. И. Европейские рамочные установки и ключевые компетенции школьного образования: подходы и дидактические технологии их реализации

В статье устанавливается дидактическая компонента процесса овладения ключевыми компетенциями в школьном образовании Украины и Европы, в частности соответствующая система обобщенных (рамочных) целенаправленных дидактических технологий.

Обращено внимание на то, что европейские рамочные установки устанавливают систему ключевых компетенций и вместе с ними могут определять основу общего содержания образования.

Ключевые слова: *ключевые образовательные компетенции, Совет Европы, европейские рамочные установки, обобщенные дидактические технологии, решение задач (проблем).*

Pavlenko A. European the Framework Guidelines and Key Competences of School Education: Approaches and Didactic Technology of their Implementation

The article determines didactic component of mastering key competences process in Ukraine and Europe educational system, in particular – the generalized system of target instruction technology. The notion of didactic the Framework technologies has been examined among didactic classifications (training and education), it corresponds European the Framework guidelines of lifelong learning and aimed at their implementation. The fact that didactic the Framework technologies belong to the didactic classifications allows referring them to the category of generalized concerning key competencies system. The corresponding system of didactic the Framework technologies includes: the generalized pedagogical technologies critical thinking, context learning, problem-based learning, problem formulation and solution of educational problems, interactive technology.

The notion of competence exactly includes activity-context – regarding personal realization and development, active citizenship, social inclusion and employment etc. Taking into consideration that solving tasks (problems) as well as the task approach are in the basis of the implementation activity approach, the latter indirectly belongs to European the Framework guidelines of lifelong learning. European the Framework guidelines are in the basis of key competence system and can define the general principles of educational content (curriculum) together with them in the school of Ukraine.

The prospective direction of further research is implementing competence oriented technologies.

Key words: *key educational competences, Council of Europe, European framework guidelines, generalized educational technology, solving tasks (problems).*

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОЦІНЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРЕДМЕТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті обґрунтовано необхідність реалізації системного підходу до ефективності формування й оцінювання в учнів початкових класів предметних компетентностей щодо підвищення якості освіти. Визначено, що більш чіткі вимоги до результативної складової початкової школи з усіх предметів обумовили зміни у розумінні поняття “якість освіти”, яке постає не як сумарне вираження знань і вмінь учнів, а як інтегрований показник становлення особистості. З’ясовано, що компетентнісний підхід у початковій ланці освіти охоплює не лише оновлення змісту, методів і форм навчання, а й вимагає переосмислення вимог до контрольної-оцінної діяльності педагога. Підтверджено актуальність розвитку оцінювальної компетентності вчителя початкових класів; передбачено впровадження формувального оцінювання, що має розвивально-корекційний характер та дає змогу досягти якісних освітніх результатів.

Ключові слова: компетентність, оцінювальна компетентність, оцінювання.

Традиційний підхід до оцінювання учнів у навчальному процесі знижує його ефективність. Актуальність проблеми формування в учнів ключових і предметних компетентностей обумовлюється неспроможністю школярів застосовувати засвоєні знання, уміння, навички, способи діяльності й ціннісні орієнтації в реальних життєвих ситуаціях, потребою виконувати вимоги суспільства щодо оновлення знань, тобто реалізації безперервного навчання. Метою компетентнісно орієнтованої початкової освіти є посилення результативного компонента, наповнення мети, змісту, процесу, мотивації, результатів реалістичним смислом, орієнтованим на необхідну компетентність як інтегроване відображення рівня освіченості. Оцінювання навчальних досягнень передбачає наявність доказів компетентності учня в певній сфері. Незважаючи на велику кількість наукових досліджень, присвячених компетентнісно орієнтованій освіті, існує необхідність запропонувати практикам ієрархію вимог до освітніх результатів, які б становили об’єктивну оцінку й були зрозумілими всім учасникам навчального процесу [4, с. 17].

Проблеми управління процесом засвоєння знань і формування вмінь у вищій та загальноосвітній школі досліджували А. Алексюк, В. Андреев, Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, Н. Волкова, В. Галузинський, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Краєвський, Н. Мойсеюк, Н. Нікітіна, Н. Ничкало, В. Онищук, І. Підласий, О. Савченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Н. Тализіна, А. Хуторський, Г. Цехмістрова та ін.

Методичні аспекти проблеми формування у молодших школярів предметних компетентностей розкриті в публікаціях таких науковців, як Т. С. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, О. В. Вашуленко, І. П. Гудзик, Н. С. Коваль, О. В. Онопрієнко, К. І. Пономарьова та ін.

Мета статті – визначити особливості оцінювання сформованості предметних компетентностей учнів з метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Методи досліджень – аналіз, систематизація й узагальнення науково-теоретичних положень для розкриття особливостей оцінювання сформованості предметних компетентностей молодших школярів; інтеграція змісту навчання для підвищення якості післядипломної педагогічної освіти вчителів початкових класів.

Словник іншомовних слів подає такі визначення поняття “компетентність” [8, с. 315]: “володіння знаннями, які дають змогу робити висновки про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку”; “поінформованість, обізнаність, авторитетність”; “володіння компетенцією”.

“Компетенція, на відміну від компетентності як особистісного утворення, є відчуженою від суб’єкта, наперед заданою соціальною нормою освітньої підготовки учня, вчителя, іншого спеціаліста, яка необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері. Результатом набуття компетенцій є компетентність, яка передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності” [3, с. 2].

У чинному Державному стандарті початкової загальної освіти (далі – ДС) і навчальних програмах точно й повно використано базові поняття компетентнісного підходу (компетентності предметні та ключові).

Не варто протиставляти компетентності знанням або вмінням і навичкам. Як більш широке поняття, компетентність містить у собі: когнітивну й операційно-технологічну складові; мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову складові; результати навчання (знання й уміння); систему ціннісних орієнтацій. “Конкретизація ключових компетенцій на рівні навчальних предметів здійснюється шляхом виділення в їх змісті складових (елементів) окремих компетенцій, які набувають реального діяльнісного й соціально значущого втілення в певному предметному матеріалі” [1, с. 41].

На засадах компетентнісного підходу результатом навчання молодших школярів мають стати не лише обсяг інформації про об’єкт пізнання, її якість (знання конкретних фактів, правил чи зв’язків і залежностей), а й рівень рефлексивності в самооцінюванні результатів, активність у їх набутті, вияв інтересу до пізнання; надання переваги знанням, які можна здобути самостійно; прагнення до успіху [4, с. 17].

Успіхи навчально-пізнавальної діяльності учнів характеризуються кількісними та якісними показниками, що виражаються й фіксуються оцінкою. Компетентнісні результати закладені у вимогах до програмового змісту з кожного предмета, розроблено критерії та показники їх засвоєння. Помітною є тенденція визначення цілей у форматі результатів, які, окрім навчальних, включають мотиваційні, соціальні, операційні; значну увагу надано практичному застосуванню засвоєного.

Найважливіше значення в організації навчання, досягненні його високої якості відіграють такі фактори, як стан середовища, у якому навчаються діти, а особливо впливає на ефективність навчання те, як визнача-

ють, контролюють і надалі враховують результати досягнень учнів у різних видах діяльності. Критеріями оцінювання можуть бути характер засвоєння вже відомого знання (рівень усвідомлення, міцність запам'ятовування, обсяг, повнота й точність знань); якість виявленого учнем знання, логіка мислення, аргументація, послідовність і самостійність викладу, культура мовлення; ступінь оволодіння вже відомими способами діяльності, уміннями й навичками застосування засвоєних знань на практиці; оволодіння досвідом творчої діяльності; якість виконання роботи (зовнішнє оформлення, темп виконання, ретельність тощо).

Таким чином, реалізація компетентнісного підходу ґрунтується на системно-діяльнісному підході (О. Я. Савченко), який спрямований на інтегрований результат, що досягається школярем у навчанні. Такий результат передбачає не лише когнітивні, а й ціннісні, дієві виміри, що за якісними характеристиками є практикоорієнтованими на специфічні види діяльності.

Предметну компетенцію С. Е. Трубачев характеризує як сукупність знань, умінь і характерних рис у межах предмета, що дає можливість особистості виконувати певні дії через власне ставлення.

Компетентність є цільовим і результативним компонентом процесу навчання, тобто вона позначається через “уміння” з урахуванням обставин її реалізації. Саме ці уміння є визначальними під час виявлення й оцінювання рівня компетентності учня.

Критерій визначено через рівень сформованості відповідних умінь, оскільки тільки вони є доступні для спостереження, фіксації й оцінювання [2, с. 13].

Зазначимо, що вчені зауважують неоднозначність і складність оцінювання компетентності, насамперед, через те, що відповідні вміння не аналогічні предметним вмінням, а є певними видами досвіду, який набувається в спеціально змодельованих ситуаціях. По-друге, ці вміння лише частково відображають компетентність учня, оскільки остання вважається як частково видимою, так і уявною.

На думку М. А. Холодної, тип організації індивідуальних знань впливає на формування компетентностей школярів, тому що не їх обсяг, не міцність, а саме надійність є підґрунтям для прийняття ефективних рішень відносно певної конкретної ситуації. Погоджуємося із науковцем, що знання компетентної людини мають відповідати таким вимогам:

- різноманітність (різні знання про різне);
- структурованість (чітко виокремлені елементи знань, які перебувають у взаємозв'язку; виокремлення ключових елементів, що усвідомлюються як основні, найважливіші);
- категоріальний характер (визначальна роль понять, закономірностей);
- володіння знаннями не тільки предметними (про те “що”), а й процедурними (про те “як”);
- наявність знань про власне знання (метакогнітивні) і знань, що належать до особистісного досвіду (“неявних знань”);

- гнучкість (можливість зміни сутності окремих елементів знань і зв'язків між ними під дією різних факторів);
- оперативність (швидкість актуалізації знань у конкретних ситуаціях, доступність знань);
- дієвість (можливість застосування в широкому аспекті ситуацій, у тому числі в нових ситуаціях) [2, с. 14].

Компетентнісна професійна освіта зорієнтована на досягнення особистістю конкретних навчальних результатів: знань, умінь, навичок, формування ставлень, набуття індивідуального досвіду, інтеграція яких дає змогу розв'язувати завдання певного класу, бути готовим діяти у визначених вимогами професії ситуаціях.

Оцінювання навчальних досягнень молодших школярів за 12-бальною системою в умовах посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння вміннями в нових ситуаціях ставить перед учителем початкових класів завдання щодо застосування особистісно-діяльнісного виміру результатів навчання кожного учня. Ефективність упровадження в початковій школі нової системи оцінювання залежить від сформованої оцінювальної компетентності педагога. Нові тенденції розвитку вітчизняної освіти вимагають обов'язкового їх втілення в дидактичну підготовку педагогів початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти.

До предметних компетентностей, що формують в учнів початкових класів, відносимо мовленнєву, соціокультурну, читацьку, математичну, соціальну, природознавчу та здоров'язбережну. Учнівська компетентність – це укрупнений результат навчання, який не може бути досягнутий за 2–3 уроки. Лише протягом системи уроків у чітко визначеному просторі та часі кожен учень має оволодіти компетентностями відповідно до нормативних вимог.

Оскільки компетентність є особистісним надбанням, треба забезпечувати в навчанні такі умови, щоб зовнішній контроль і оцінювання з боку вчителя поступово доповнювався систематичним і ефективним внутрішнім контролем і оцінюванням учнем через самоконтроль і самооцінювання, взаємоконтроль і взаємооцінювання.

Розглянемо оцінювання вчителем сформованості предметної математичної компетентності. Предметні математичні компетенції – це соціально закріплені результати навчання, зазначені у ДС у частинах “Зміст освіти” і “Державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів”. Оволодіння учнями предметними математичними компетенціями є основою формування математичної компетентності. В контексті початкового навчання говоримо про базові аспекти математичної компетентності. Погоджуємося з думкою О. В. Онопрієнко, яка виокремлює такі складники математичної компетенції: обчислювальну, інформаційно-графічну, логічну, геометричну [6, с. 43–44].

Про сформованість обчислювального складника математичної компетентності свідчить здатність учня у життєвих обставинах, що потребують обчислення, найшвидше одержати правильний результат шляхом оперування різними знаннями й застосування зручного для конкретної ситуа-

ції обчислювального прийому. Такий результат досягається через набуття учнем досвіду обчислювальної діяльності в навчальних умовах, близьких до реального життя дитини.

До інформаційно-графічного складника віднесемо характеристики особистості учня, пов'язані із здатністю оперувати знаковими й символічними засобами.

Логічний складник компетентності забезпечується здатністю учня виконувати логічні операції у процесі розв'язування сюжетних задач, рівнянь, ребусів; розрізняти істинні й хибні твердження; розв'язувати задачі з логічним навантаженням; описувати ситуації в навколишньому світі за допомогою взаємопов'язаних величин; працювати з множинами тощо.

Геометричний складник виявляється у володінні просторовою уявою, просторовими відношеннями (визначати місцезнаходження об'єкта на площині); вимірjuвальними (визначати довжини об'єктів навколишньої дійсності, визначати площу геометричної фігури) та конструкторськими вміннями й навичками (зображувати геометричні фігури на аркуші в клітинку, будувати прямокутники, конструювати геометричні фігури з інших фігур, розбивати фігуру на частини).

Уміння, досвід, як відомо, об'єктивно виявляються в ситуації переносу в нові умови, де виявляється їх самостійність і гнучкість, тому рівень досягнень стосовно сформованих умінь треба визначати через виконання учнями системи проблемно-пізнавальних задач, яка побудована за певними ознаками [7, с. 15].

Висновки. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні інноваційної системи моніторингу якості початкової освіти, здійсненні заходів стимулювання педагогів щодо розроблення компетентнісно орієнтованих завдань для вивчення результатів навчання в предметній сфері діяльності, які можуть застосовуватись під час навчання, в оцінюванні навчальних досягнень, різних видах моніторингу – внутрішньошкільному й зовнішньому з метою розвитку оцінювальної компетентності вчителів початкових класів.

Список використаної літератури

1. Байбара Т. М. Дидактичні вимоги до реалізації компетентнісного підходу в початковій ланці освіти / Т. М. Байбара // Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : колективна монографія / О. Я. Савченко [та ін.]. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 36–46.
2. Байбара Т. М. Сутність компетентнісного підходу в початковій ланці освіти / Т. М. Байбара, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. // Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – С. 6–15.
3. Бібік Н. М. Компетентність і компетенції у результатах початкової освіти / Надія Бібік // Початкова школа. – 2010. – № 9. – С. 1–4.
4. Бібік Н. М. Аналіз суперечностей у запровадженні компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. // Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – С. 16–23.
5. Вашуленко О. В. Державна підсумкова атестація: особливості конструювання змісту, методика контролю й оцінювання / О. В. Вашуленко, О. В. Онопрієнко,

К. І. Пономарьова // Дидактико-методичне забезпечення контролю та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів на засадах компетентнісного підходу : колективна монографія / О. Я. Савченко та ін. – Київ : Пед. думка, 2012. – С. 154–179.

6. Онопрієнко О. В. Структура і зміст математичної компетентності / О. В. Онопрієнко, Н. М. Бібік, М. С. Вашуленко, В. О. Мартиненко та ін. // Формування предметних компетентностей в учнів початкової школи : монографія. – Київ : Педагогічна думка, 2014. – С. 39–45.

7. Савченко О. Я. Мета і результат уроку в контексті компетентнісного підходу / Олександра Савченко // Початкова школа. – 2015. – № 3. – С. 10–15.

8. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / укл. Л. О. Пустовіт та ін. – Київ : Довіра, 2000. – 1018 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Павлова С. О. Научно-теоретические аспекты оценивания сформированности предметных компетентностей младших школьников

В статье обоснована необходимость реализации системного подхода к эффективности формирования и оценивания у учащихся начальных классов предметных компетентностей для повышения качества образования. Определено, что более четкие требования к результативной составляющей начальной школы по всем предметам обусловили изменения в понимании понятия “качество образования”, которое предстает не как суммарное выражение знаний и умений учащихся, а как интегрированный показатель становления личности. Выяснено, что компетентностный подход в начальном звене образования охватывает не только обновление содержания, методов и форм обучения, но и требует переосмысления требований к контрольно-оценочной деятельности педагога. Подтверждена актуальность развития компетентности в оценивании учителя начальных классов; предусмотрено внедрение формирующей оценки, которая имеет развивающе-коррекционный характер и позволяет достичь качественных образовательных результатов.

Ключевые слова: компетентность, компетентность в оценивании, оценивание.

Pavlova S. Scientific and Theoretical Aspects of Formation Evaluation of Younger Pupils Subject Competences

The base of the article is the need of implementing a systematic approach to the efficiency of formation and evaluation of primary classes students' subject competencies to improve the quality of education. It is determined that more strict requirements to a productive component of primary education in all subjects caused changes in understanding of concept quality of education. With the changing of priorities the quality of education appears not as the total expression of knowledge and skills of students of subjects of the curriculum, but as an integrated indicator of personality that encompasses not only the results of the educational process in comparison with the regulations, but also the life and cognitive experience of the child, the conditions and characteristics of the study and upbringing. It was found that a competency approach in the initial link of education covers not only the content update, methods and forms of education, but also demands a rethinking of requirements for control and evaluation of the teacher. Evaluation – a complex specific professional activity of teachers. It is confirmed the relevance of development the assessment competence of elementary school teacher; it is provided the introduction of mold assessment that has developmental and correctional nature and allow to achieve quality educational outcomes. It has to be note that a high level of competence assessment – is the result of purposeful work in postgraduate education conditions. The definition formation assessment competence of elementary school teacher occurs according to the criteria. The understanding by teacher the scientific and theoretical aspects of formation evaluation subject competences of younger pupils and their practical application will positively affect on the development of cognitive procedural component of the assessment competence.

Key words: the competence, the assessment competence, the evaluation.

УДК 378.015.31:7:373.3

Н. В. ПИЛИПЕНКО

**ОСНОВНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

У статті теоретично обґрунтовано основні аспекти формування педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи; розкрито психолого-педагогічні умови формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи; виокремлено етапи становлення й розвитку педагогічної культури вчителя як суспільно-історичного явища, розкрито сутність загальної структури професійних якостей (психограму) учителя початкової школи. Розглянуто принципи підготовки майбутніх учителів до процесу формування педагогічної культури учнів.

Ключові слова: педагогічна культура, професійно-педагогічна культура, професіограма, принципи.

На сьогодні пріоритетну увагу в реформуванні вищої освіти в Україні надано підготовці нової генерації педагогічних кадрів, що здатна трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму гуманістичного піднесення цінності особистості вихованця. А такий перехід до нового особистісно орієнтовного типу освіти неможливий без суттєвого підвищення рівня педагогічної культури студентів, які в майбутньому будуть педагогами.

Необхідно зазначити, що педагогічна культура ґрунтується на спеціальному педагогічному утворенні й вимагає високого професійного рівня культури діяльності.

До досліджень педагогічної культури зверталися такі вчені, як С. Абдуліна, З. Абросімова, С. Архангельський, В. Бенін, В. Загвязинський, Т. Іванова, І. Ісаєв, Б. Коротяєв, В. Ледньов, В. Нікітенко, Л. Подимова, Ш. Санатулов, В. Сластьонін, Ю. Сенько, В. Тамарін, Н. Фатьянова, Е. Шиянов, Н. Шеховська, Г. Щукіна та ін.

Фундаментальне значення для розвитку теорії та практики формування педагогічної культури мають концепції безперервної професійно-педагогічної освіти Т. Браже, Р. Жданова, Ю. Кулюткіна, Н. Нечаєва, Є. Нікітіна, В. Онушкіна, Я. Турбовського, Т. Шамової.

Поняття “професійно-педагогічна культура” визначене І. Ісаєвим як рівень і спосіб творчої самореалізації особистості викладача в різноманітних видах педагогічної діяльності й спілкування, спрямованих на засвоєння, передачу й створення педагогічних цінностей і технологій [2, с. 34].

У процесі формування професійно-педагогічної культури вчений виділяє одну з головних тенденцій – тенденцію, що розкриває залежність формування професійно-педагогічної культури від рівня розвитку професійної свободи особи, її творчої самореалізації в педагогічній діяльності, у виборі її стратегії й тактики.

У підході І. Ісаєва зазначена тенденція знаходить своє практичне відображення в реалізації таких принципів, як принцип індивідуалізації та

диференціації формування педагогічної культури; професійно-педагогічної спрямованості цілісного педагогічного процесу; суперечливої єдності наукової та педагогічної діяльності [2, с. 133–135].

Серед психолого-педагогічних умов формування професійно-педагогічної культури, виділених І. Ісаєвим, найзначущими для нашого дослідження є формування індивідуально-творчої концепції професійно-педагогічної діяльності викладача, що припускає усвідомлення педагогічних цінностей і технологій; формування інноваційного середовища й включення викладача в процес створення, засвоєння й упровадження педагогічних нововведень; впровадження варіативних форм підвищення професійно-педагогічної та естетичної культури, орієнтованих на розвиток педагогічної свідомості й самосвідомості, педагогічного мислення й рефлексії, педагогічних здібностей і вмінь; диференціацію й індивідуалізацію формування загальної культури викладача.

Формування педагогічної культури учителя залежить від суперечливого характеру сучасної теорії організації освітнього процесу в навчальному закладі, де отримує освіту майбутній фахівець, наявності неоднозначних підходів до визначення категорій “культура” й “особистість” у науці, існування різних точок зору щодо визначення факторів і умов розвитку особистості та її ролі в професійній діяльності.

Враховуючи наше уявлення про педагогічну культуру майбутнього фахівця як фундаментальних характеристик його особистості, які відображають двобічні відносини між людиною та соціально-педагогічним середовищем, необхідно виділити основні положення:

– усвідомити зміст, внутрішню структуру й функції такого складного й багатоаспектного поняття, як педагогічна культура, можливо лише в процесі міждисциплінарного його вивчення, у результаті чого цілісне явище можна розглянути з різних позицій;

– педагогічна культура є явищем, що динамічно розвивається. У певні історичні періоди відбувається модифікація її змісту і функцій, викликана реакцією особистості педагога на зміни педагогічної ситуації;

– спроможна 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 інтернаціональні ознаки: систему духовно-світоглядних, ціннісних, комунікативних і діяльнісно-технологічних компонентів, об’єднаних свідомістю педагога та які творчий характер і виконують випереджальну роль щодо рівня розвитку педагогічної теорії, суспільства, середовища; культурологічну самореалізацію особистості викладача в саморегуляторному процесі організації розвиваючого навчання, сповненому життєвим змістом; відображенні цілісності особистості педагога, якості його особистісних і професійних компонентів, які сформувалися в результаті саморозвитку й впливу зовнішніх дій освітнього середовища.

Вищезазначене дає змогу нам зануритися в сутність складного явища у змістовному, функціонально-діяльнісному, індивідуально-особистісному

планах й демонструє можливості культури виступати умовою й показником якості освітнього процесу.

На наш погляд, аналізуючи вищезазначене, необхідно виділити етапи становлення і розвитку педагогічної культури вчителя як суспільно-історичного явища:

I – емпіричний (інтуїтивно-практичний) – найтриваліший (від зародження людського суспільства до появи соціальних інститутів, що здійснюють навчання). На цьому етапі дидактична культура перебуває на рівні первісного синкретизму. Конструктивна функція здійснюється шляхом проб і помилок, профілактична – у вигляді табу, у спілкуванні – тверді форми, авторитарні методи;

II – репродуктивний (лінійний за структурою, моністичний за методологією) – від появи соціальних інститутів, що здійснюють навчання до появи дидактики як теорії. Зберігається домінуюча роль конструктивної та профілактичної функцій, при цьому конструктивна функція втілюється в різних теоріях і концепціях навчання;

III – прагматичний (еклектичний за методологією, плюралістичний щодо підходу) – становлення дидактики як науки. Дидактична культура залишається складним явищем, що веде до широкого плюралізму, безлічі позицій, найчастіше протилежних, при цьому підходи з наукового погляду висвітлені слабо. Плюралізм задає інновації, які суперечливо впливають на дидактичну культуру. На цьому етапі спостерігається ріст інновацій, зміна соціальних відносин, криза культури, криза наступності поколінь.

Суперечності в розвитку дидактичної культури проявляються найбільш чітко, тому виступає деструктивна функція культури. У сучасних соціально-економічних умовах на цьому етапі проблеми професійно-педагогічної культури в широкому сенсі посідають чільне місце й розробляються провідними вченими в цій галузі як необхідний компонент вирішення загальносоціальних проблем. Цей етап у методологічному аспекті збігся з історичним етапом розвитку суспільства.

Конструктивна функція при цьому підсилюється, але її не реалізовано в системі, що знаходить відображення в різноманітті підходів, визначень, технологічних систем, однак відсутній стабільний “вектор руху”. Це приводить до появи своєрідної “моди” на певні педагогічні інновації;

IV – науковий (рефлексивний) – системно-методологічний за підходом, що реалізує науковий рівень дидактики, і інтегративний у діяльності. Слід зазначити, що естетична культура особистості відрефлексована як феномен. На цьому етапі інтегруються всі чотири функції культури.

Зазначені етапи класифіковано за рівнем усвідомлення й побудови педагогічної діяльності.

Досліджуючи дидактичні аспекти підготовки вчителів початкових класів, Л. Подимова зазначає, що “одним зі шляхів удосконалювання підготовки вчителя є створення на основі професіографічного вивчення оптимальної моделі педагогічної діяльності” [3, с. 36]. Професіограма вчителя визначає зага-

льний обсяг і науково обґрунтоване співвідношення суспільно-політичних, соціальних і психолого-педагогічних знань, а також програму педагогічних і методичних умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю.

При розробці професіограми вчителя початкових класів необхідно враховувати такі принципи: комплексний підхід щодо вивчення професійної діяльності; цілеспрямоване складання професіограми задля досягнення конкретної практичної мети; диференціація професіографічних характеристик, що відбивають типові й специфічні ознаки професії; відображення реального стану професії в конкретних соціально-економічних умовах; облік перспектив і професійного росту; надійність і науковість (професіограма розробляється на основі системного, особистісного й діяльнісного підходів).

Розробка професіограми вчителя початкових класів має здійснюватися за такою програмою:

1. Вивчення діяльності вчителів початкових класів у школі: вивчення предмету й мети діяльності, вимог до результатів праці, вимог до рівня професійної компетентності.

2. Вивчення організації професійного навчання студентів у педагогічному навчальному закладі: вивчення документації, навчально-методичного забезпечення та програм навчання, аналіз занять.

3. Розробка програми навчання студентів педагогічних навчальних закладів на основі розробленої професіограми.

4. Експериментальна перевірка програми професійного навчання студентів.

Загальну структуру професійних якостей (психограму) учителя початкової школи можна подати в такому вигляді:

- високі моральні якості сучасного вчителя;
- педагогічна спрямованість особистості як інтегральна якість, що включає у свою підструктуру інтерес і схильність до педагогічної праці, любов до дітей і орієнтацію на розвиток особистості учня;
- педагогічні здібності, зокрема, дидактичні, академічні, перцептивні, організаторські, експресивно-мовні, комунікативні, рефлексивні, управлінські, вольові (авторитарні), акторські (елементи), сугестивні, проєктивні, конструктивні, творчі та ін.;
- педагогічна самосвідомість майбутнього учителя як комплекс понять про себе й свою професію, самооцінювання, визначення власних цілей і перспектив;
- низка загальнолюдських якостей, що здобувають у педагогічній діяльності й мають професійно важливе значення (терплячість, витримка, наполегливість, доброта, чуйність, чуйність, принциповість та ін.);
- індивідуальний стиль діяльності в його оптимальному для особистості варіанті з максимальним використанням власних сильних сторін і компенсацією слабких.

Таким чином, з огляду на те, що психограма вчителя початкових класів (психологічні вимоги до фахівця, особистісні й психофізіологічні

якості) достатньо вивчена, то необхідно більш детально розглянуто диференції “дидактична підготовка”.

На думку Л. Подимової, “дидактична підготовка – це підготовка вчителя до оптимальної організації процесу навчання. Вочевидь, вона повинна враховувати всі компоненти процесу навчання: соціально-детерміновані цілі навчання, зміст, знання про структуру процесу навчання та зв’язки між компонентами педагогічної системи, суперечності, які постають у процесі навчальної діяльності, принципи, методи, види навчання та їх психолого-педагогічне обґрунтування, форми організації навчання, оцінювання результатів певної діяльності” [3, с. 40].

На наш погляд, основними принципами підготовки майбутніх вчителів до процесу формування педагогічної культури учнів є:

1. Принцип особистісної орієнтації, що полягає в гнучкості змістовної частини блоків підготовки майбутніх фахівців, обліку потреб і особистісних орієнтацій в питаннях розвитку естетичної культури особистості, що відображено в змісті фахової підготовки.

2. Принцип культуровідповідності, що полягає в переважній орієнтації на виявлення й засвоєння традицій культури на державному рівні в галузі естетично-культурного розвитку особистості.

3. Принцип діяльнісного підходу до процесу організації підготовки, а саме організація фахової підготовки в напрямі діяльності самовизначення, інструментарієм якої рефлексія й діалогічне спілкування.

Форми фахової підготовки майбутніх учителів до здійснення діяльності щодо формування професійної культури особистості вибираються на основі принципів, описаних вище (а саме, принципу особистісної орієнтації та діяльнісного підходу), а також з урахуванням виявленої специфіки педагогічної діяльності. Таким чином, оскільки процес самовизначення ґрунтується на усвідомленні норм певної діяльності й співвіднесенні їх із потребами, то необхідно говорити про використання майбутнім фахівцем умінь рефлексивного самоаналізу, а також діалогічних умінь (для розуміння іншої культури, духовного світу іншої особистості тощо).

Висновки. Незважаючи на різні підходи до пояснення суті та змісту педагогічної культури, вона покликана створювати оптимальні умови для розв’язання практичних завдань і є процесом комплексного впливу на особистість, на формування її загальної культури.

Список використаної літератури

1. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – Москва: Просвещение, 1981. – № 1. – С. 71–78.

2. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва ; Белгород : БГПИ, 1993. – 219 с.

3. Подымова Л. С. Дидактическая подготовка учителей начальной школы в системе высшего педагогического образования : дис. ... канд. пед. наук. / Л. С. Подымова. – Москва, 1983. – 184 с.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Пилипенко Н. В. Основные аспекты формирования педагогической культуры будущих учителей начальной школы

В статье теоретически обосновываются основные аспекты формирования педагогической культуры будущих учителей начальной школы; раскрываются психолого-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих учителей начальной школы; выделяются этапы становления и развития педагогической культуры учителя как общественно-исторического явления, раскрывается сущность общей структуры профессиональных качеств (психограмму) учителя начальной школы. Рассматриваются принципы подготовки будущих учителей к процессу формирования педагогической культуры учащихся.

Ключевые слова: педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, педагогическая культура, профессиограмма, принципы.

Pylypenko N. Key Aspects of Pedagogical Culture Future Primary School Teachers

The article substantiates basic theoretical aspects of pedagogical culture of primary school teachers; reveals the psychological and pedagogical conditions of professional pedagogical culture of primary school teachers; distinguishes stages of and development of pedagogical culture of the teacher as a socio-historical phenomenon reveals the essence of the overall structure of competencies (psychogram) primary school teacher. In the article the principles of training future teachers in the process of formation of pedagogical culture of students.

The article deals with the formation and development of pedagogical culture of the teacher as a socio-historical phenomenon, among which the author identifies four phases: empiric (easy and practical); reproductive (linear in structure, monistic methodology); pragmatic (eclectic methodology, pluralistic in approach) and scientific (reflective).

The author emphasizes that the development profession primary school teacher should consider the following principles: an integrated approach to the study of professional activity; deliberate drawing profession, subordinate to the achievement of specific practical purpose; differentiation characteristics,; reflect the real state of the profession in a specific socio-economic conditions; accounting prospects and professional growth; reliability and scientific.

The author argues that as the process of self-determination is based on the realization of certain rules and their correlation with needs, you should talk about the future use of the specialist skills of reflective introspection and dialogic skills.

Key words: pedagogical culture, professional and pedagogical culture, pedagogical culture, profession principles.

АНДРАГОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті проаналізовано андрагогічні підходи щодо гуманізації освітнього процесу ЗНЗ; визначено основні принципи розвитку професійної та методичної компетентності педагогів ЗНЗ. Розглянуто систему післядипломної освіти як інтегровану цілісність у формуванні професійної позиції педагогів. Значну увагу приділено змістовній характеристиці нової філософсько-освітньої парадигми XXI ст.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічні підходи, гуманізація післядипломного педагогічного процесу, гуманістична освіта, гуманістична парадигма, гуманістичні освітні ідеали, особистість, суспільство, професійна компетентність педагогів, методична компетентність, критерії гуманізації освіти.

Людство увійшло в XXI ст. з надіями на краще майбутнє, яке характеризується тріумфом гуманістичних і демократичних ідеалів, оптимізованим і гармонійним розвитком економіки, реалізацією раніше накопичених духовних і соціальних очікувань. Розвиток суспільства на початку третього тисячоліття визначають загальносвітові соціально-економічні, політичні, соціокультурні процеси, які поглиблюються та прискорюються, мають систематичний, швидкий, незворотний характер. Глобальні суспільні зрушення зумовлені науково-технічним прогресом, швидкою інформатизацією та комп'ютеризацією, демократизацією суспільного життя в більшості країн світу.

Найбільш відповідальною за цих умов є роль освіти, адже саме освіта має безпосередній і найбільший вплив на особистість і суспільство. У зв'язку з цим набувають актуальності процеси реформування системи освіти, спрямовані на консолідацію зусилля всесвітньої наукової та освітнянської громадськості й урядів для суттєвого підвищення конкурентоспроможності освіти й науки у світовому вимірі.

Потреба реформування педагогічної освіти в Україні пов'язана як із зовнішніми вимогами, зумовленими Болонським процесом, так і з внутрішніми чинниками, серед яких одну з головних позицій тримає удосконалення середньої загальної освіти.

Нова освітня парадигма спрямована на вдосконалення середньої загальної освіти й забезпечення всебічного розвитку особистості учня шляхом навчання та виховання, які ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання й виховання, на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями й народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави. А це можливо тільки в тому разі, якщо процесом навчання і виховання дитини буде керувати сучасно мислячий, професійно компетентний педагог.

Реалізація державної політики у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, розвитку вітчизняної науки, техніки й культури,

збереженні і примноженні культурної спадщини й формування людини майбутнього, а також забезпечення конституційного права громадян України на здобуття повної загальної середньої освіти забезпечує діяльність учителя.

Проблема розвитку професійної компетентності педагогів (щодо її безперервності) у будь-якій галузі перебуває в полі зору багатьох наук: андрагогіки, філософії, психології, соціології, історії, професійної педагогіки тощо. Особливе значення на сьогодні має розвиток професійної компетентності фахівців системи освіти. Учитель, покликаний власною професійною діяльністю створювати умови не тільки для розвитку всіх пізнавальних сил учнів, а й впливати на духовну сферу школярів, прищеплювати їм загальнолюдські цінності, розвивати їх світогляд. Саме тому він повинен самостійно займатися своєю освітою протягом життя.

Побудова національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки педагогічних працівників і розвитку їх професійної компетентності. “Процес підвищення кваліфікації вчителів передбачає, насамперед, їх розуміння необхідності розвиватися професійно протягом життя” [1, с. 34].

Сучасний педагог повинен уміти позитивно впливати на суспільний розвиток і розвиток національної культури; вміти формулювати власні освітні потреби й мотиви; підвищувати свій рівень професійної та методичної компетентності. Сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервний процес орієнтована на таку освіту, результат якої спонукатиме учнів та педагогів до переосмислення системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку), а викладачів (андрагогів) – розглядати систему підвищення кваліфікації як інтегровану цілісність, основну увагу якої сконцентровано на залученні слухачів до пошуку засобів і способів вирішення реальних професійних проблем, призводить до визначення цілей, функцій і видів педагогічної діяльності викладачів і встановлення їх взаємозв'язку.

Чимало вчених, у тому числі й С. І. Змейов [2], розрізняють традиційне викладання і навчання дорослих, зауважуючи, що дорослій людині належить провідна роль у процесі навчання. Доросла людина має прагнення до самостійності, самореалізації, самоврядування в усіх сферах життя, у тому числі й у навчальній діяльності; має досвід, який може бути використаний як у процесі навчання, так і в обміні досвідом з колегами; навчання необхідне для вирішення важливих життєвих проблем і досягнення конкретної мети; процес навчання побудовано у вигляді спільної діяльності слухача й викладача – андрагога – тьютора.

Проблеми розвитку професійної компетентності та її складової – методичної компетентності педагогічних працівників – досліджують постійно. О. Лебедева [3], розглядаючи проблему розвитку методичної компетентності вчителя, визначає модель, яка включає: структуру (науково-теоретична, методична, психолого-педагогічна складові, професійна позиція вчителя). Дослідники розрізняють професійну педагогічну компетентність за такими ви-

дами: загальнокультурна (світоглядна), методологічна (психолого-педагогічна), предметно-орієнтована; в інших джерелах у змісті професійної компетентності виділяють до вісімнадцяти субкомпетентностей, розподілених за базовими сферами діяльності. До змісту методологічної компетентності такі вчені, як С. Гончаренко [4], відносять компетентність застосування і використання педагогом активних форм і методів навчання, що є найважливішими характеристиками якості професійної підготовки вчителя-гуманіста.

Головним напрямом розвитку освіти XXI ст. є гуманізація, яка й постає методологічним підґрунтям розвитку професійної компетентності вчителів: вона втілюється в ідеях гуманізації професійного середовища, структурних компонентах післядипломної освіти, надання свободи особистості у визначенні цілей, змісту й форм розвитку професійної компетентності, актуалізації безперервного процесу саморозвитку професійної компетентності. Реалізація методологічного принципу гуманізації актуалізується в післядипломній освіті вчителів, оскільки вони є найбільш розвинутою професійною групою, яка впливає на розвиток у дитини моральних і духовних цінностей, що сприяють національному вихованню учнів. Виняткове значення гуманізації післядипломної освіти педагогів набуває ще й у аспекті гуманізації безпосередньо професійної педагогічної діяльності в навчальному закладі.

І. Зязюн підкреслює, що при перетворенні гуманістичної ідеї в матеріальну педагогічний вплив починається з формування у фахівця, який працює, внутрішнього образу гуманістичної педагогічної діяльності: “Хто я? Для кого я? Як я реалізую критерії педагогічного процесу? Ті методи використовую? Для кого? Досяг мети?” [5, с. 45].

Мета статті – проаналізувати андрагогічні підходи щодо гуманізації освітнього процесу ЗНЗ.

Гуманізація освітнього процесу починається зі змін у педагогічному колективі, розвиток і саморозвиток дорослої людини можливий тільки на андрагогічній основі, в тому числі в умовах тьюторського супроводу. Існують такі види діяльності педагогів в умовах тьюторського супроводу:

урочна:

- використання педагогічних технологій;
- інтеграція сучасних освітніх технологій;
- проектування завдань для учнів;

позаурочна:

- участь у конкурсах, проектах;
- проведення класних годин, батьківських зборів;
- консультування учнів;

науково-методична:

- створення власних методичних розробок;
- розробка авторських курсів;
- підготовка методичних матеріалів;

науково-дослідна:

- участь у професійних конкурсах;

- проведення наукових досліджень;
- публікації наукових робіт у професійній пресі.

Визначаючи основну змістовну характеристику нової філософсько-освітньої парадигми XXI ст., практично всі дослідники фокусують увагу на її гуманістичній спрямованості. “Гуманізація освіти й навчання; виховання між-особистісних відносин учасників освітніх процесів; управління освітою тощо – це далеко не повний перелік різних аспектів реального глобального процесу, який на наших очах змінює обличчя освіти” [6]. Немає жодних підстав сумніватися в реальності гуманізації освіти та правомірності вживання цього терміна як характеристики основної тенденції розвитку сучасних освітніх систем.

На нашу думку, до основних положень концепції гуманізації та гуманітаризації можуть бути віднесені:

- комплексний підхід до проблем гуманізації освіти, який передбачає поворот до цілісного сприйняття людини й до цілісності людського буття;
- гуманні технології навчання;
- навчання на межі гуманітарних і технічних сфер (на межі живого й неживого, матеріального й духовного, біології та техніки, техніки та екології, технології і живих організмів, технології і суспільства тощо);
- міждисциплінарність в освіті;
- функціонування циклу гуманітарних дисциплін як фундаментального, вихідного освітнього і системоутворювального фактора;
- подолання стереотипів мислення педагогів, андрагогічних підходів до їх навчання; твердження гуманітарної культури.

Якими мають бути критерії гуманізації освіти? Без відповіді на це запитання не можна вирішити проблему гуманізації освітнього процесу. Такими критеріями є:

1. Володіння педагогом загальнолюдськими цінностями та способами діяльності, що містяться в гуманітарному знанні й культурі.
2. Обов’язкова наявність мовної підготовки (знання іноземних мов на сучасному рівні) як складової частини всього комплексу гуманітаризації.
3. Гуманітарні дисципліни повинні посилюватися через варіативну складову (курси за вибором, спецкурси тощо).
4. Усунення міждисциплінарних розривів як по вертикалі, так і по горизонталі.

“Гуманізація освіти передбачає посилення уваги до розширення номенклатури навчальних дисциплін гуманітарного циклу й одночасно збагачення природничих і математичних дисциплін матеріалом, що розкриває боротьбу наукових ідей, людські долі вчених – першовідкривачів, залежність соціально-економічного та науково-технічного прогресу від особистісних, моральних якостей людини, її творчих здібностей” [7, с. 28].

Таким чином, перспектива поновлення та актуалізації гуманізації післядипломного педагогічного процесу на засадах андрагогіки пов’язана з взаємопроникненням природничих, математичних із гуманітарних дисциплін, з одного боку, а з іншого – з посиленням ролі гуманітарної освіти, яка формує у дорослої людини інший світогляд – філософський. В силу цього,

фундаментальною науковою проблемою, яка підлягає осмисленню, є: “Яка природа того, що ми створюємо, і чому ми це робимо?” А це і є одне із завдань філософії осмислення. Відповідаючи на поставлені вище питання, філософія осмислення передбачає, що вони повинні носити гуманний характер, не бути ворожими природі, суспільству, людині; вони повинні бути гармонізовані з ними, а створення гуманістичних технологій передбачає зміну погляду їх творців на сутність своєї діяльності. “Єдиний шлях зміни погляду педагогів лежить через гуманізацію та гуманітаризацію освіти” [8, с. 37].

Основною спрямованістю в організації навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах має бути міждисциплінарність у навчанні, підґрунтя якої становить міждисциплінарна природа сучасного знання. “Тут переважають два напрями, які віртуозно повинен втілювати сучасний педагог:

1) інтенсивний – введення в чисто математичні дисципліни гуманітарне знання;

2) збагачення гуманітарних спеціальностей і дисциплін основами технічного і природно-наукового знання і навпаки” [9, с. 12].

Цей шлях навчання через міждисциплінарний підхід сприяє формуванню в дитини глобалізації та нестандартності мислення, здатності вирішувати комплексні проблеми, що постають на стику різних областей, бачити взаємозв’язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб суспільства, вміти оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію.

До сьогодні в загальноосвітніх навчальних закладах має місце різкий розподіл і навіть протиставлення гуманітарних і математичних дисциплін, мислення та освіти. “Система освіти України розділена на дві слабо взаємодіючі частини: гуманітарну і технічну. Цю наболілу проблему української освіти досі не вдається вирішити належним чином, в силу чого багато педагогів практично не запліднені гуманістичним духом творчості. Ми й досі, як про педагога, так й про дитину говоримо: фізик – лірик; гуманітарій – технар” [10, с. 16].

Педагог, якому необхідно будувати свою педагогічну діяльність на основі розвиваючого навчання, вдосконалення педагогічної майстерності, підвищення свого культурного й загального рівня, на наступності навчання розуміє, що:

– розвиваюче навчання – психологічна перебудова його мислення: заміна стереотипу вихованця;

– удосконалення методики проведення занять; використання шкіл педагогічної майстерності; методичних об’єднань як засобу розкриття свого творчого потенціалу;

– підвищення культурного й загального рівня – розвиток загальної культури й підвищення освітнього рівня педагогів, самоосвіта;

– наступність навчання – врахування змісту шкільних програм і програм попередніх років навчання при складанні програм варіативної складової – гуртків, курсів за вибором тощо.

Висновки. Можна визначити, що суть гуманізації освітнього процесу складається з: встановлення гуманістичних взаємовідносин між всіма чле-

нами педагогічного колективу; створення психолого-педагогічних умов для виховання гуманних якостей особистості в процесі її різнобічного й гармонійного розвитку, а процес виховання гуманності дає змогу використовувати поняття “гуманізація освітнього процесу ЗНЗ”, що розкриває педагогічний аспект гуманізму, який поєднує гуманістичні тенденції в навчально-виховному процесі освітнього закладу, що проявляються в:

- різнобічному вивченні індивідуально-вікових особливостей дітей для оптимальної організації освітньої діяльності;
- особистісно-орієнтованій освіті, спрямованій на розвиток особистісних якостей дитини – активного суб’єкта педагогічного процесу;
- затвердженні педагогічної етики, що пропагує гуманне ставлення до дітей;
- створенні сприятливого морально-психологічного клімату;
- пріоритеті діяльного розвитку вихованців перед їхнім предметно-інформаційним насиченням;
- переорієнтації змісту освіти на пріоритетний розвиток загальнокультурних цінностей;
- інтеграції навчання, виховання, розвитку в єдиний педагогічний процес.

Перспективи подальшого дослідження проблеми вбачаємо в розробці основних структурних компонентів гуманізації освітнього процесу ЗНЗ: удосконаленні розробленої нами моделі гуманізації освітнього процесу ЗНЗ на засадах андрагогіки та створенні іміджу сучасного педагога з позиції андрагогічних підходів.

Список використаної літератури

1. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – Київ : Контекст, 2000. – 336 с.
2. Змеєв С. И. Андрагогіка: Основы теории и технологии обучения взрослых : монографія / С. И. Змеєв. – Москва : ПЕРСЭ, 2003. – 207 с.
3. Лебедева О. В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Лебедева. – Нижний Новгород, 2007.
4. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. Гончаренко, Ю. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 4–5.
5. Зязюн І. А. Гуманізм освіти ХХІ століття: філософський і психологічний аспект / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – № 2. – С. 30.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – Київ : Академвидав, 2004. – 325 с.
7. Присяжнюк Ю. С. Андрагогічні підходи до роботиз педагогічним колективом, щодо створення гуманізованого освітнього середовища ЗНЗ / Ю. С. Присяжнюк // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3. – С. 26–32.
8. Романенко М. І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : монографія / М. І. Романенко. – Донецьк : Промінь, 2001.
9. Присяжнюк Ю. Реалізація моделі гуманізації освітнього процесу ЗНЗ: андрагогічний підхід / Ю. Присяжнюк // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 2. – С. 90–93.

10. Приходько М. Сутність і зміст андрагогічного підходу до підготовки магістрів / М. І. Приходько // Перспективи розвитку соціогуманітарних наук у класичних університетах (соціологія, психологія, педагогіка) : зб. наук. пр. – Київ : Київський університет, 2004. – С. 179–183.

Стаття надійшла до редакції 17.02.2015.

Присяжнюк Ю. С. Андрагогические подходы к гуманизации образовательного процесса общеобразовательного учебного заведения

В статье проанализированы андрагогические подходы к гуманизации образовательного процесса ОУЗ; определены основные принципы развития профессиональной и методической компетентности педагогов ОУЗ. Рассмотрена система последипломного образования как интегрированная целостность в формировании профессиональной позиции педагогов. Значительное внимание уделено содержательной характеристике новой философско-образовательной парадигмы XXI в.

Ключевые слова: андрагогика, андрагогические подходы, гуманизация последипломного педагогического процесса; гуманистическое образование, гуманистическая парадигма, гуманистические образовательные идеалы, личность, общество, профессиональная компетентность педагогов, методическая компетентность, критерии гуманизации образования.

Prysyazhnyuk Yu. Andragogical Approaches to the Humanization of the Educational Process of Secondary School

The article analyzes the andragogical approach to humanization of the educational process of secondary school; The basic principles for the development of professional and methodological competence of teachers of secondary school. The system of postgraduate education as an integrated integrity in the formation of a professional position of teachers. Considerable attention is paid to the content characteristics of the new philosophical - educational paradigm XXI century.

The article describes the basic conditions creating the model of humanization of educational process in secondary educational institutions on the basis of andragogy; defined the fundamental features that hinder the implementation of truly humanistic educational ideal. The most obvious authoritarian characteristics of modern national schools, which have a mass character and are decisive for virtually all educational institutions. Considerable attention is paid to the ideas of humanization of education which should suit each institution when creating its own model of humanization of educational process.

It is proved that one of the main conditions of teaching staff in implementation of the ideas of humane pedagogy has the advantage of psychological and pedagogical methods of management of the educational process, which create favorable moral and psychological climate in the children's team. The experience of the humanistic management of the educational process, it is possible to identify several psychological and pedagogical methods of management.

The article also considers the results of the teaching staff on the basis of humanistic principles: a successful child's education in a secondary education institution; visit (on their own) clubs, studios, creative association.

Key words: andragogy, andragogical approaches humanization of postgraduate pedagogical process; humanistic education, humanistic paradigm, humanistic ideals of education, personality, society, teachers' professional competence, methodical competence, the criteria for the humanization of education.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.14

О. Ю. АЖИППО

СУЧАСНИЙ СТАН І ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

У статті проаналізовано різні підходи індивідуалізованого навчання, запропоновані українськими й зарубіжними вченими, і виявлено проблеми підвищення якості підготовки студентів у ВНЗ. Особливу увагу приділено вивченню внутрішньогрупової індивідуалізації в межах самостійної роботи, оскільки саме така форма роботи дає змогу забезпечувати завданнями для виконання в індивідуальному темпі. Висвітлено обставини, що гальмують використання індивідуалізованої навчальної роботи, та описано основні педагогічні умови успішної індивідуалізації навчання у ВНЗ. З'ясовано, що основною метою індивідуалізованої роботи є підвищення творчої активності, самостійності й відповідальності студентів, що можливе при використанні різноманітних форм організації навчального процесу, при цьому викладач повинен стати, насамперед, кваліфікованим помічником кожному студенту в його самостійній роботі, а вже потім – джерелом передачі знань. Вирішення зазначених проблем дасть змогу підвищити якість навчання студентів і створити цілісну систему індивідуалізованої підготовки фахівців у ВНЗ.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, індивідуальний підхід, індивідуальні особливості.

Питання індивідуалізації навчання завжди привертало пильну увагу педагогів і психологів, тому має тривалу історію. Ще при індивідуальному навчанні, що широко застосовувалося в школах Стародавнього світу і Середньовіччя, вчителі стикалися з тим, що учні по-різному сприймали, засвоювали, запам'ятовували учбовий матеріал, не однаково проявляли ставлення до учбових занять і вольові зусилля. Тільки в умовах індивідуального навчання, коли вчитель здійснював педагогічний вплив на одного учня, що перебував поза колективом, була можливість враховувати його індивідуальні особливості. В умовах виникнення й розвитку капіталізму ця система виявилася неприйнятною. Вона вже не відповідала новому етапу розвитку соціально-економічного й культурного життя суспільства та з часом поступалася місцем класно-урочній системі. З її появою і постала суперечність між колективною формою навчання та індивідуальним характером засвоєння знань, проблема індивідуального підходу до учнів в навчанні. Становлення, розвиток і вирішення її відбувалося поступово: від простих правил, вимог враховувати індивідуальні особливості учнів до виділення їх у відповідний дидактичний принцип [7].

Мета статті – проаналізувати різні підходи індивідуалізованого навчання та виявити проблеми підвищення якості індивідуалізованої підготовки студентів у ВНЗ.

Методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної, філософської, соціологічної літератури, аналіз документів, різні види анкетування та опитування.

Вирішення цієї проблеми здійснювалося поетапно. Перший етап зводився до розробки найзагальніших рекомендацій із вивчення й обліку індивідуальних особливостей учнів, їх реалізації. Найперші висловлювання про необхідність індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи зроблені Я. А. Коменським засновником класно-урочної системи. У “Великій дидактиці” він виступив проти індивідуального навчання через його загальнокласний характер і показав необхідність поєднання організації індивідуальної та загальнокласної учбової діяльності [8].

Розробка теоретичного рівня індивідуального підходу до учнів у навчанні пов’язаний з великим російським педагогом, одним із засновників педагогічної науки й народної школи в Росії, К. Д. Ушинським. На його думку, основною умовою успішного навчання дитини є врахування його вікових, психологічних особливостей. Закликаючи вчителів глибоко й усесторонньо вивчати індивідуальні особливості школяра, К. Д. Ушинський писав: “Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх аспектах, то вона має, насамперед, пізнати його в усіх аспектах” [12, с. 639]. Йому належить ідея здійснення індивідуального підходу до учнів в умовах колективної роботи класу, яка й на сьогодні залишається відправною, засадничою, як ідея поєднання колективних і індивідуальних форм учбової роботи школярів на уроці.

Початок ХХІ ст. ознаменувався активними пошуками як у Росії, Україні, так і закордоном шляхів і способів індивідуалізації учбового процесу, які були націлені переважно на запобігання неуспішності й другорічництва. Це пов’язано з вирішенням завдань ліквідації неписьменності, здійснення загального обов’язкового навчання дітей, коли відсів із загальноосвітньої школи став суспільною проблемою.

Найрадикальніші й результативні спроби реалізувати ідею індивідуалізації навчання здійснені в США і Західній Європі. Основною тенденцією індивідуалізації навчання була модифікація та трансформація класно-урочної системи.

З найвідоміших і поширених систем навчання були Дальтон-план [15] і Віньєтка-план [16]. При Дальтон-плані навчання індивідуалізувалося переважно щодо темпу роботи, а при Віньєтка-плані відносно й учбового матеріалу. В обох випадках робочий день був розподілений на два етапи: перший – повністю присвячений індивідуальній роботі. Учні самостійно вивчали матеріал, розбитий на теми, до якого надавалася основна й додаткова література, та стислий конспект теми, супроводжуваний серією питань і відповідей на них. Одночасно кожний учень міг вивчати 5–6 предметів у спеціальних лабораторіях. Завершивши чергову тему, учень робив відмітку у своїй і груповій обліковій картках. Друга половина робочого дня присвячувалася загальнокласним заняттям. При Дальтон-плані їх проводили лише за другорядними предметами (фізична культура, ручна праця, малювання),

при Віньєтка-плані – за принципом індивідуалізації: учні могли вибирати собі заняття в групах за інтересами. Обидва ці плани себе не виправдали як системи переважно через те, що вони вимагали від учнів повної самостійності, для вчителя ж робота виявилася вельми важкою організаційно.

Поширення в Росії набув бригадно-лабораторний метод навчання. Клас розбивався на декілька груп, бригад, у яких разом з виконанням загальних завдань працювали й індивідуально над окремими розділами, темами програм.

Разом з позитивними аспектами бригадно-лабораторний метод мав істотні недоліки. Насамперед, недостатні педагогічне керівництво й контроль з боку вчителя за роботою кожного учня. Індивідуальний облік знань замінено колективним. Окремі учні, що потребують повсякденної уваги й допомоги, випадали з поля зору вчителя [9].

Протягом подальших десятиріч було запропоновано для індивідуалізації навчання чимало різних проєктів і планів. Так, більш ранні з них були максималістичні – педагоги прагнули індивідуалізувати майже весь учбовий процес. Для повоєнного періоду типовими є пошуки таких форм, які пов'язали б традиційні форми навчання з різними прийомами індивідуалізації.

Значне поглиблення в різнобічні аспекти розгляду принципу індивідуального підходу в навчанні відмітне з 50-х рр. ХХІ ст. Проблему індивідуального підходу до учнів як умову ефективності уроку досліджували В. М. Гладких і М. Д. Сонін.

Автори вивчали індивідуальний підхід при підготовці до уроку, під час проведення уроку й у позаурочний час.

Індивідуальний підхід при підготовці до уроку повинен полягати в тому, щоб на підставі передбачення можливих утруднень при сприйнятті нових знань передбачити, кого, про що запитати, кому дати індивідуальне додаткове завдання, які заходи допомоги будуть надані самим відстаючим учням, які індивідуальні завдання можна запропонувати учням-відмінникам, щоб вони працювали з достатньою напругою сил і не нудьгували на уроці тощо.

Під час проведення уроку вчитель пропонує учню повторити певний фрагмент висловлюваного матеріалу для того, щоб зрозуміти, наскільки добре розуміє він учбовий матеріал або надавати можливість, тим хто навчається, виказати свою думку з того або іншого питання, яке було висвітлене в розповіді вчителя [4].

Крім того, значно розширився круг досліджень з питань індивідуального підходу до учнів у процесі самостійної роботи. Зокрема, розглядалися питання сутності індивідуального підходу, його місця в системі дидактичних принципів типології заходів-завдань, для тих, хто навчається, і першочергових, для індивідуалізації їх самостійної учбової діяльності, здійснення вимог, що контролюють принцип індивідуального підходу в різних формах організації навчання, пов'язаних, насамперед, з самостійною діяльністю учнів [6].

Велику увагу у сфері індивідуалізації привертає і теорія навчання для досягнення цілей Б. С. Блума. В основі цієї теорії лежить така система навчання, використання якої дає змогу майже всім учням досягти основ-

них цілей навчання. Для кожного учня необхідно відводити час, відповідний його особистим здібностям, для повного засвоєння основного учбового матеріалу, без якого немислиме досягнення подальших цілей навчання [13].

На підставі свободи вибору, що залишається учням, Р. Ганьє і Л. Бріггс подають такі варіанти індивідуалізації учбової роботи [14]:

1) незалежне навчання, де учень сам вибирає як учбовий матеріал, так і спосіб його вивчення, вчитель подає учбовий матеріал і є консультантом, цей варіант призначений переважно для збагачення;

2) вивчення самокероване, тут конкретні цілі й учбовий матеріал призначені вчителем, спосіб його засвоєння вибирає сам учень;

3) учбову роботу регулює учень, він самостійно визначає всі подальші умови або їх складові: учбовий матеріал, послідовність його вивчення, темп, самооцінка, вибір мети. Всі ці прийоми використовують як додаток до звичної обов'язкової учбової роботи та лише для певної кількості.

У подальшому з'явився новий аспект дослідження проблеми, що розглядається нами, – індивідуально-диференційований підхід до учнів заходами програмованого навчання. Використовування елементів програмованого навчання дало змогу посилити індивідуальний підхід до учнів у процесі засвоєння знань. За допомогою лінійних програм став варіюватися темп просування різних за швидкістю сприйняття й розуміння учбового матеріалу груп учнів. Розгалуження програми дало змогу індивідуалізувати не тільки темп її проходження, а й обсяг матеріалу, який вивчається.

Проблему індивідуалізації стилю діяльності подано в дослідженнях видатних психологів В. С. Мерліна та Є. О. Клімова [11]. Під стилем діяльності вони розуміють систему найефективніших прийомів і способів організації школярами своєї самостійної роботи. При цьому ступінь раціональності, ефективності стилю зумовлено характером ставлення школярів до навчання, наявністю у них знань, умінь і навичок, правильної організації власної діяльності. Встановлено, що індивідуальний стиль краще всього виховується в таких навчальних завданнях, які можуть бути однаково успішно виконані різними способами та прийомами. І, навпаки, жорстка регламентація способів і послідовності дій малоефективна для формування індивідуального стилю.

Одним із напрямів досліджень індивідуалізації навчання є вивчення його можливостей у боротьбі з неуспішністю. Найвідомішою працею в цій сфері є, безумовно, докторська дисертація Ю. К. Бабанського, присвячена оптимізації учбового процесу та запобіганню неуспішності учнів [1]. Виявлено комплекс чинників, які зумовлюють неуспішність школярів (прогалини у знаннях, дефекти в мисленні й у навичках учбової роботи, негативне ставлення до навчання, знижена працездатність тощо).

Одним із найзначущих досліджень у цій області в 60–70 рр. ХХ ст. можна виділити роботи М. І. Махмутова, А. О. Кірсанова та інших, в яких були розглянуто теоретичні основи індивідуального підходу, виходячи при цьому з аналізу самостійної учбової діяльності та класифікації завдань, які

використовують для самостійної роботи [7; 10]. Так, А. О. Кірсанов розглядає індивідуалізацію учбового процесу як систему, яка охоплює всі види учбової діяльності, що розвивається й динамічно функціонує [7].

Г. О. Данілочкіна розглядала індивідуалізоване навчання як засіб виховання пізнавальної самостійності при розвиваючому навчанні. При цьому індивідуальні завдання склалися з урахуванням відмінностей у рівні самостійності [5].

І. А. Чуріков використовував індивідуалізацію для підвищення пізнавальної активності учнів на базі безмашинного програмування з фізики в старших класах [2]. Він склав такі програмовані посібники, які були пристосовані до рівня пізнавальної активності школярів. Робота з цими засобами дала ефект, що виразився в підвищенні якості знань, рівня логічного мислення, пізнавальної самостійності та інтересів.

Найважливіше значення для нашого дослідження має вивчення внутрішньогрупової індивідуалізації в межах самостійної роботи, оскільки саме така форма роботи дає змогу давати різні завдання, які виконують в індивідуальному темпі ті, хто навчається. При складанні індивідуальних завдань необхідно враховувати: 1) рівень знань, умінь і навичок учнів; 2) загальні та спеціальні здібності; 3) учбові вміння; 4) пізнавальні інтереси та ін.

Водночас у ході дослідження з'ясовано ряд обставин, що гальмують використання індивідуалізованої учбової роботи. Найважливіші з них: нерозвиненість умінь самостійної роботи учнів; недостатність дидактичних матеріалів, що відповідають індивідуалізованій учбовій роботі.

Проблеми шкільної та вузівської індивідуалізації учбового процесу багато в чому схожі між собою. Вузівська індивідуалізація, як правило, здійснюється як через зовнішню педагогічну дію (викладачі, підручники, навчальні посібники, технічні засоби навчання тощо), так і індивідуальний стиль учбової діяльності кожного студента, який зумовлено рівнем розумового розвитку студента, його типологічними особливостями центральної нервової системи, стилем взаємостосунків між викладачами й студентами, мотивацією учбової діяльності тощо [3].

Основними педагогічними умовами успішної індивідуалізації навчання у ВНЗ є: взаємодія викладачів і студентів на основі співпраці; діагностика індивідуальних особливостей тих, хто навчається; активність студентів у процесі навчання; поєднання групових і індивідуальних форм учбової роботи; комплексне вживання активних форм і методів навчання; установка викладачів на реалізацію індивідуалізації навчання й умінь її здійснювати.

Основними індивідуальними особливостями особистості, що активно впливають на якість навчання студентів, є: учбова мотивація; ставлення до своєї майбутньої професії; знання, умінь, навички учбової діяльності; індивідуалізація особливостей психічних пізнавальних процесів, відповідальність, цілеспрямованість, працездатність тощо [3].

Індивідуалізація у ВНЗ здійснюється у два етапи. На першому – у студентів формуються умінь вчитися для подальшого забезпечення ними

індивідуального стилю навчання (навчання основам раціональної організації учбової праці, надання поступово зменшених доз допомоги при виникненні учбових утруднень, стимулювання пізнавального інтересу та професійної спрямованості учбового процесу). Другий етап навчання припускає створення дидактичних умов для формування індивідуального стилю навчання за допомогою дидактичних завдань, розрахованих на різні способи виконання, але рівнозначні за кінцевими результатами.

Таким чином, важливу роль в активізації учбової діяльності студентів відіграє їх розумова самостійність, задоволеність вибором майбутньої професії, пріоритетний розвиток таких особових якостей, як пізнавальна активність.

Основною метою індивідуалізованої роботи є підвищення творчої активності, самостійності й відповідальності студентів. Проте досягнення цієї мети можливе лише при використанні різноманітних форм організації індивідуальної роботи – як у вигляді додаткових аудиторних занять, так і в індивідуалізації навчання на лекціях, лабораторних і семінарських заняттях у вигляді лекцій-дискусій, проблемних лекцій, вивченні заданої теми в аудиторії студентами на основі доповіді одного зі студентів, виконання кожним студентом оригінального завдання тощо.

Крім того, для успішної індивідуалізованої роботи студентів необхідно сформувати позитивне ставлення до учбової праці, дати необхідні навички поводження з персональним комп'ютером, об'єктивно контролювати знання студентів за допомогою тестування і рейтингу, створити банк навчально-методичної літератури, переважно адаптованої для самостійної роботи, змінити форму взаємодії викладачів і студентів у напрямі демократизації цього процесу. Викладач повинен стати, насамперед, організатором учбового процесу, кваліфікованим помічником кожному студенту в його самостійній роботі, а вже потім – джерелом передачі знань.

Вирішення цих проблем дасть змогу не тільки підвищити якість навчання студентів, а й створити цілісну систему індивідуалізованої підготовки фахівців у ВНЗ.

Висновки. Питання індивідуалізації навчання завжди привертало пильну увагу педагогів і психологів, тому має тривалу історію. Її становлення і розвиток переважно передбачало врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається (стилем і темпом навчання, індивідуалізацією учбових завдань, розумовими здібностями тощо) і диференціацією навчання (навчання за різними навчальними планами та програмами), що відображає сучасні проблеми вузівського індивідуалізованого навчання, які пов'язані з вирішенням широкого кола організаційно-педагогічних задач (організація навчання та його дидактичне забезпечення).

Проблема вдосконалення процесу отримання знань у ВНЗ стає особливо актуальною, оскільки індивідуалізація навчання студентів, насамперед, передбачає інтенсифікацію пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на сучасних методах і технологіях навчання (проблемному, комп'ютерному,

циклового та інших), яку дають можливість студентам не тільки за короткий термін одержати необхідні професійні знання, уміння і навички, а й успішно поєднувати навчання у ВНЗ з іншими видами діяльності (заняття спортом, наукою, бізнесом тощо).

Список використаної літератури

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (аспект предупреждения неуспеваемости школьников) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ю. К. Бабанский. – Москва, 1973. – 35 с.
2. Чуриков И. А. Индивидуально-дифференцированный подход к учащимся как эффективное средство активизации их познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. А. Чуриков. – Казань, 1973. – 29 с.
3. Ветрова З. Д. Индивидуальный подход к студентам в процессе учебной деятельности (на материале обучения иностранным языкам в неязыковом вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / З. Д. Ветрова. – Ленинград, 1982. – 20 с.
4. Гладких В. И. Индивидуальный подход к учащимся в условиях эффективности урока в 5-х классах : автор. дис. ... канд. пед. наук / В. И. Гладких. – Ленинград, 1961. – 22 с.
5. Данилочкина Г. А. Индивидуализация обучения как средство развития познавательной самостоятельности учащихся (на материале преподавания математики в старших классах) : автор. дис. ... канд. пед. наук / Г. А. Данилочкина. – Москва, 1973. – 19 с.
6. Зимкин Н. В. Роль физического развития и физической подготовленности в повышении эффективности физического и умственного труда / Н. В. Зимкин // Физиологические основы повышения эффективности труда. – Ленинград : ГДО-ИФК, 1978. – С. 66.
7. Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1982. – 224 с.
8. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я. А. Коменский. – Москва : Педагогика, 1982. – 656 с.
9. Королев Ф. Ф. Очерки истории советской школы и педагогики / Ф. Ф. Королев, Т. Д. Корейчик, З. И. Равкин. – Москва : Учпедгиз, 1961. – 137 с.
10. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. – Казань : Из-во Казанского ун-та, 1972. – 224 с.
11. Мерлин В. С. Формирование индивидуального стиля деятельности в процессе обучения / В. С. Мерлин, Е. А. Климов // Советская педагогика. – 1967. – № 4. – С. 21–28.
12. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Москва : АНН СССР, 1954. – Т. 2. – 655 с.
13. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives / B. S. Bloom // The Classification of Educational goals. Handbook J: Cognitive Domain. – New York, 1967.
14. Gagne R. M. Principles of Instructional Design / R. M. Gagne, L. J. Briggs. – second ed. – New York, 1979.
15. Petersen P. Der Kleine lena-Plan. 13/14 Auflage. – Landensalza, 1924.
16. Washburne C. Wimitka / C. Washburne // School and Society. – Jan. 12. – № 733.

Стаття надійшла до редакції 06.02.2015.

Ажиппо А. Ю. Современное состояние и проблемы индивидуализированного обучения студентов

В статье проанализированы различные подходы индивидуализированного обучения, предложенные отечественными и зарубежными учеными, и выявлены проблемы повышения качества подготовки студентов в вузе. Особое внимание уделено изучению внутригрупповой индивидуализации в рамках самостоятельной работы, поскольку именно такая форма работы позволяет давать учащимся разные задачи, выполняе-

мые в индивидуальном темпе. Представлены обстоятельства, тормозящие использование индивидуализированной учебной работы, и описываются основные педагогические условия успешной индивидуализации обучения в вузе. Выяснено, что основной целью индивидуализированной работы является повышение творческой активности, самостоятельности и ответственности студентов, что возможно при использовании разнообразных форм организации учебного процесса, при этом преподаватель должен стать, прежде всего, квалифицированным помощником каждому студенту в его самостоятельной работе, а уже потом – источником передачи знаний. Решение указанных проблем позволит повысить качество обучения студентов и создать целостную систему индивидуализированной подготовки специалистов в вузе.

Ключевые слова: индивидуализация обучения, индивидуальный подход, индивидуальные особенности.

Aghyppo A. Modern Being and Problems of the Individualized Teaching of Students

The purpose of article is the analysis of various approaches of the individualized training offered by home and foreign scientists, and identification of problems of improvement of quality of training of students in higher education institution. The training individualization question always drew close attention of teachers and psychologists and has long history. Its formation and development generally coordinated taking into account specific features of the pupils and differentiation of training displaying modern problems of the high school individualized training which are connected with the solution of a wide range of organizational and pedagogical tasks. The problem of improvement of process of knowledge acquisition in higher education institution becomes especially actual because the individualization of training in students is connected, first of all, with an intensification of cognitive activity which is based on modern methods and technologies of training which give the chance to students not only for shorter term to gain necessary professional knowledge, skills, but also successfully to combine training in higher education institution with other kinds of activity. The special attention is paid to studying of an intra group individualization within independent work as such form of work allows to give to pupils different tasks which are carried out at individual speed. The circumstances which are slowing down use of the individualized study are found out and the main pedagogical conditions of a successful individualization of training in higher education institution are described. The author comes to a conclusion that a main objective of the individualized work is increase of creative activity, independence and responsibility of students. Achievement of this purpose is possible when using various forms of the organization of educational process, and the teacher has to become first of all the qualified assistant to each student in his independent work, and already then – a source of transfer of knowledge. The solution of the specified problems will allow to increase quality of training of students and to create complete system of the individualized training of specialists in higher education institution.

Key words: individualization of teaching, individual approach, individual features.

СТРАТЕГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЛОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ВНЗ

У статті доведено вагомість науково-дослідницької діяльності в професійній підготовці й успішній професійній діяльності майбутнього учителя філологічних спеціальностей. Розкрито й проаналізовано науковий внесок сучасних дослідників до розв'язання проблеми організації науково-дослідної роботи майбутніх педагогів в умовах ВНЗ. Визначено шляхи й особливості організації науково-дослідної роботи студентів.

Ключові слова: науково-дослідницька діяльність, професійна підготовка, майбутні учителі філологічних спеціальностей, успішна професійна діяльність.

Сьогодні потенціал людини стає головним показником інноваційного розвитку всіх галузей виробництва. Вчені зазначають, що в умовах сьогодення, в надрах сучасного глобалізаційного соціуму стрімко розвиваються риси суспільства майбутнього, яке вони називають постіндустріальним або інформаційним.

Українська держава, розуміючи значущість науки в забезпеченні економічного, соціального й культурного прогресу наголошує на важливості підготовки фахівців нової генерації, що мають розвинені дослідницькі вміння та здатні навчатися, самовдосконалюватися протягом життя. Саме тому в сучасній освіті України приділяють значну увагу науково-дослідницькій діяльності студентів. На сьогодні осередками проведення наукових досліджень є не лише спеціалізовані установи, а й вищі навчальні заклади, де студенти є повноправними учасниками процесу наукового пошуку, ведення науково-дослідницької діяльності.

Науково-дослідницька діяльність студентів вищих навчальних закладах ґрунтується на законодавчій базі. Закон України “Про наукову і науково-технічну діяльність” наголошує, що “наукова і науково-технічна діяльність є невід’ємною складовою частиною навчального процесу вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації”. Національна доктрина розвитку освіти одним із пріоритетних напрямів державної політики визначає органічне поєднання освіти й науки. Це стає одним із початкових завдань подальшого розвитку української освіти, який забезпечується низкою чинників, у тому числі й залученням до наукової діяльності студентської молоді.

Дослідницький підхід у процесі навчання не є новим явищем у педагогічній теорії та практиці. Загальновідомо, що елементи його застосовував ще Сократ. Теоретичні передумови розробки дослідницького методу закладені в працях прогресивних педагогів XVII – першої половини XIX ст.

Ще Я. Коменський запропонував ввести у навчальний процес самостійне дослідження дітьми явищ, за якими вони спостерігали. Висловлюючи думки про залучення учнів до самостійного здобування знань, педагог

ясно усвідомлював стимулюючий вплив такого навчання на розумовий розвиток школярів. Саме він вперше чітко визначив залежність якості навчання від активності дитини, його прагнення самостійно пройти шляхом пізнання.

Сьогодні заслуговує уваги й така думка, що на відміну від Європи, Україна повинна вибудовувати свою освітню політику, по суті, з нульового рівня, оскільки нині в нашому суспільстві відбувається не тільки складний і болісний процес зміни політичних еліт, а й процес формування елементарних основ ринкової ментальності. Українська вища освіта, за рідкісними винятками, формуючи фундаментальні знання, аж ніяк не виховує у своїх студентів належної культури ринкової самоорганізації, що й виступає нерідко причиною драматичної соціальної фрустрації багатьох випускників наших вищих навчальних закладів, з одного боку, і поштовхом до сумнозвісної “втечі умів” – з іншого. Тільки ці дві проблеми вже диктують потребу розгляду освіти й науки як чинника національної безпеки.

У Європі та США часто відзначають високий рівень підготовки наших спеціалістів, особливо в галузі природничих і прикладних наук. Однак сьогодні ринок в Україні не потребує такої фундаментальної освіти і неспроможний забезпечити випускників високооплачуваною роботою. Чи це означає, що завтра не буде попиту на таку освіту й таких спеціалістів. Освіта й наука в Україні, зрештою, як і все українське суспільство, перебувають у стані біфрустрації. Так, польський дослідник підкреслює, що для нашого суспільства є тільки один очевидний порятунок – використання освіти і науки як прихованого скарбу, як свого стратегічного резерву [7, с. 9].

Як зазначає К. Павловський, “освіта загалом – від початкової школи до університету і сучасна система освіти впродовж усього життя – стала суттєвою складовою глобальної економіки. Не лише тому, що вона дає випускникам найважливіший ресурс знання, а й тому, що забезпечує роботу і добрий зарібок великій кількості високоосвічених професіоналів” [7, с. 19].

Натомість, польський науковець наголошує, що майбутні часи, схоже, будуть штормовими. Але шторм – це загроза для одних і створення можливостей для інших. Навіть у найстабільніших галузях буря може змести існуючий порядок, скинути з трону лідерів і водночас піднести на гребені тих, хто наважився відповісти на виклик часу і розглядає нові технології або зміни у зовнішньому середовищі як можливість, яку не можливо знехтувати [7, с. 20].

Мета статті – визначити й обґрунтувати стратегічні підходи до організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у ВНЗ.

Залучення студентів вищих навчальних закладів, зокрема студентів-філологів, до науково-дослідницької діяльності закладає підвалини для повноцінної трудової діяльності майбутніх фахівців, розвитку суспільства й держави, значних наукових педагогічних досягнень.

Україна, як власне і весь світ, перебуває в очікуванні нової епохи й водночас намагається відшукати соціальну, економічну й науково-технологічну платформу виживання, нову парадигму підготовки людини до

життя, яка б забезпечила не лише адаптивне ставлення до дійсності, а й розвиток самої дійсності у відповідності до людських вимірів життя, продиктованих ідеалами ХХІ ст. [1].

Дослідження В. Андрущенка переконливо свідчать, що “центром цієї парадигми є освіта, яка розвивається як відповідь на виклики цивілізації і одночасно як відповідь на потреби людини знайти своє місце і можливості самореалізації у новому глобальному просторі”. На його думку, освіта, її організація, напрями розвитку, зміст і навчальні технології перебувають у епіцентрі дискусій, що розгорнулися нині в світовому інтелектуальному середовищі. Мова йде про опрацювання нової філософії освіти – освіти, яка б забезпечила комфортне існування людини у ХХІ ст. [1, с. 6].

Утім, сучасний етап розвитку людства більшістю дослідників характеризується як кризовий. При цьому на цій позиції одноставно наголошують представники і природничих, і суспільних наук. Перші зауважують на ознаки системної екологічної кризи (забруднення довкілля, майже повна вичерпаність природних корисних ресурсів, зникнення багатьох видів фауни та флори тощо).

Причини цієї кризи, що має планетарний характер незалежно від ступеня розвитку країн, учені вбачають у процесах модернізації й створення певних загальнолюдських стандартів, що відповідають потребам технологічної основи цивілізації, що виникає нині. Цей процес називають по-різному: вестернізацією, глобалізацією, планетарізацією тощо. Сутність його, на думку Є. Зеленова, полягає “у входженні людства до перехідного етапу, дифузної зони між існуванням різноманітних цивілізацій і розбудовою та затвердженням загальнолюдської планетарної цивілізації” [5].

Дійсно, розвиток професійної освіти є потребою, без задоволення якої суспільство не має майбутнього. Останнє потребує активізації зусиль держави та громадянського суспільства щодо матеріального забезпечення освіти, зростання теоретичної активності педагогів і вчених щодо прогнозування основних напрямів розвитку освіти у ХХІ ст.

В. Андрущенко зазначає, що наша епоха характеризується, насамперед, такими фундаментальними явищами (процесами), як глобалізація та інформаційна революція. Їх вплив на всі сторони життя виявляється таким потужним і всеохоплюючим, що жоден з процесів, що відбувається, не може бути раціонально пізнаним без їх адекватної рефлексії в контексті означених процесів [2].

У результаті поглибленої філософської рефлексії сучасних світових і вітчизняних реалій, змісту феномену “освіти”, місця й ролі останньої в сучасній Україні і в контексті нових світових реалій академіком В. Андрущенком були розроблені філософські засади, на основі яких формувалися рекомендації щодо стратегії розвитку галузі та новітніх основ державної освітньої політики. Він виокремлює п’ять принципових положень, які складають *концептуальну канву сучасної філософії освіти*:

– сучасну систему освіти України слід розглядати в контексті її становлення й розвитку (трансформації, модернізації); враховуючи нові світові реалії, рішуче відмежовуючись від колишньої надмірної ідеологізації, адмініст-

рування та авторитаризму, та водночас спадкоємно переймаючи й продовжуючи все те, що складало гуманістичне надбання минулої епохи, вона збагачується новітніми світовими надбаннями й утверджується як система національна, що владно заявляє про власну конкурентоспроможність у європейському та світовому освітньому просторі; основні напрями модернізації освіти у першій третині ХХІ ст. визначають Болонські домовленості, які виконуються в Україні за умови збереження національної педагогічної матриці і тих переваг, якими система освіти України завжди славилась в Європі й у світі;

– сутність сучасного процесу навчання становить не лише збагачення особистості певною сумою знань чи формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя у глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду й дискурсного характеру взаємодії народів і культур;

– філософське підґрунтя навчально-виховного процесу становлять принципи пріоритету людини як особистості, свободи вибору цінностей, реалізації можливостей саморозвитку, єдності національних і загальнолюдських інтересів, системності, взаємозв'язку теорії та практики, гуманітарного та природничого знання; навчальний процес здійснюється на основі плюральної методології соціального пізнання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми (технології) організації навчання та виховання особистості;

– останнє потребує активного переоблаштування навчально-виховного процесу на засадах інформаційних технологій та мовних стратегій, розробки й упровадження інтегративних курсів та лекторіїв, підвищення ролі самостійної роботи студентів та навчальної практики [2, с. 10–11].

На нашу думку, ці концептуальні положення надзвичайно актуальні як у науковому, так і в соціально-педагогічному аспектах, оскільки проблема зумовлює пошук шляхів і способів вирішення сучасних завдань розвитку вищої освіти, що постійно постають у глобалізаційно-інформаційному мультикультурному просторі.

Останнім часом в Україні реалізується низка досліджень, у яких вивчаються різні аспекти організації науково-дослідної роботи в університеті, а також розкривається роль, що відіграє наука в процесі професійної підготовки майбутніх педагогічних, а також науково-педагогічних кадрів. Так, наукові пошуки Г. Кловак, О. Мартиненко, О. Микитюка, Н. Пузирьової та інших присвячені історичним аспектам становлення університетської науки. У наукових працях (П. Горкуненко, М. Князян, Є. Кулик, В. Кулешова, О. Миргородська, Т. Мишковська, І. Сенча, Л. Сущенко, О. Рогозіна, Н. Уйсімбаєва, М. Фалько, С. Щербина та ін.) розкрито різні аспекти проблеми професійного становлення майбутнього вчителя-дослідника.

Так, на думку І. Зязюна, вдосконалення професійної підготовки пов'язане з певними змінами в її пріоритетних орієнтирах: подолання

“школярської методики учіння”, яка виявляється в начотницькому характері вкладання, формалізмі засвоєння знань, відсутності у студентів самостійності та змістової навчально-дослідницької мотивації [6, с. 108].

Цікавою для нас є думка І. Зязюна про те, що педагогічна освіта як смисл і мета за об’єкт і суб’єкт має особистість учня-студента-вчителя у постійному розвитку. Мета педагогічної освіти – формування образу й досягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Мета вищої педагогічної школи – професійне виховання вчителя – багатомірне й багатофункціональне явище, що включає духовне становлення як активне внутрішнє прагнення до істини, добра, краси, осмислення цілісного світу; формування педагогічної культури; гармонійний розвиток емоційних, інтелектуальних, вольових, етичних і естетичних якостей [6, с. 111].

Російський учений В. Загвязинський зазначав, що для педагогічної творчості потрібні: сприятлива атмосфера, стимулююче середовище, відповідні зовнішні й внутрішні умови [4, с. 32]. Студент, залучений до науково-дослідної діяльності, входить до своєрідного наукового середовища, співтовариства вчених. Учитель, виконуючи свою основну функцію – навчання і виховання учнів, змушений у певних ситуаціях тією чи іншою мірою бути методистом і вченим, при цьому дослідницький елемент був, є і буде ще більшою мірою важливішим елементом практичної педагогічної діяльності. Процес наукового пізнання, на його думку, може здійснюватися лише фахівцями, спеціально підготовленими до нього, з використанням відповідних засобів наукового дослідження.

Ми цілком поділяємо думку вченого, що досягти високого рівня професійно-педагогічної підготовки фахівця, а тим паче майбутнього вчителя, неможливо без організації науково-дослідної роботи, яка є найважливішою складовою функціонування сучасного вищого навчального закладу. За таких умов методологічне переосмислення наукової складової, зокрема науково-дослідної роботи, є неодмінною передумовою їхнього розвитку, відповідності викликам сьогодення.

Тому одним із пріоритетних завдань розвитку освітньої політики є підвищення рівня науково-дослідної діяльності в університетах України як вагомого чинника забезпечення високої якості вищої освіти, підвищення конкурентоспроможності університетської освіти держави у процесі реалізації Болонської конвенції.

Освітня політика налаштовує майбутніх педагогів на те, що у їхній кар’єрі домінуватиме наукова робота, а не тільки викладання, академічне визнання та фінансові винагороди. Просування залежатиме, переважно, не від якості викладання або організації навчального процесу, а від наукових досягнень педагога. Тому під час професійної підготовки майбутніх педагогів обов’язково має бути надана допомога в поєднанні цих двох важливих аспектів діяльності – викладання й дослідної роботи.

Науково-дослідна робота є серйозним важелем впливу на формування особистості майбутнього педагога й слугує потужним засобом селектив-

вного відбору кадрів для підготовки висококваліфікованих фахівців, збереження і відновлення потенціалу наукових шкіл.

Вивчення організаційно-педагогічних засад науково-дослідної роботи майбутніх педагогів на сучасному етапі виходить з необхідності якісного оновлення проблемно-логічних, ціннісних та евристичних основ знань про організацію освітньої діяльності, адекватних ситуації нової епохи. Аналіз зарубіжного досвіду засвідчує, що в європейських навчальних закладах останнім часом великого значення надається єдності наукової та навчальної підготовки студентів засобами залучення їх до науково-дослідної роботи. У практиці університетів розвинутих зарубіжних країн наголос перенесено з розповсюдження енциклопедичних знань на відбір інформації, уміння мислити критично, вирішувати проблеми, працювати в групі, володіти навичками спілкування та переоцінювати свої знання та навички у світлі потреб, які постійно змінюються. Адже на сучасному етапі розвитку суспільства подання і засвоєння готових знань під час навчання є недостатнім, натомість, студент повинен володіти навичками роботи з інформацією, уміти самостійно знайти й використати необхідний матеріал [3].

Відповідно, одним з найважливіших завдань сучасної університетської освіти є формування у студентів здатності до бачення, постановки й вирішення певних наукових проблем, які мають практичне значення. Навчальний процес у вищій школі має бути підпорядкований не стільки завданню інформаційного насичення, скільки формуванню продуктивного мислення, розвитку інтелектуального потенціалу особистості, становленню способів логічного аналізу та всебічної обробки інформації, яка споживається, творчому конструюванню.

Продуктивна діяльність пов'язана, насамперед, з формулюванням нових цілей і досягненням їх за допомогою нових засобів. У цьому контексті виняткового значення набувають питання цілеспрямованого залучення майбутніх педагогів до науково-дослідної роботи з метою досягнення ними наукової продуктивності, глибокого й критичного осмислення нової педагогічної дійсності та цілеспрямованого формування їхньої готовності до виконання своєї професійної місії з дотриманням вимог суспільства й часу.

Сучасному фахівцеві недостатньо глибоких предметних знань і володіння практичними вміннями й навичками. Виконання професійних функцій передбачає єдність у педагога його інтенсивного духовного життя, креативного підходу до педагогічної діяльності, практичного втілення їх у науково-дослідній роботі під час професійної підготовки, спрямованої на перетворення в майбутньому педагогічної дійсності.

Звідси – стратегічна мета закладів вищої освіти – досягти якісно нового рівня підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ, за якого педагоги володітимуть абсолютним спектром властивостей, необхідних для самостійного вдосконалення не тільки власних знань, а й дослідницьких навичок. Тому на всіх етапах розвитку вищої педагогічної освіти науково-дослідна робота майбутніх педагогів була й залишиться пріоритетним напрямом діяльності вищих навчальних закладів, що визначатиме їхній науковий потенціал та

імідж. У цьому контексті особливої ваги набуває пошук нових технологій, відтворення й нарощування наукового потенціалу в майбутніх педагогів, ефективне застосування, формування й розвиток наукових шкіл, створення найсприятливіших умов для творчого зростання майбутніх фахівців.

Саме участь у науково-дослідній роботі сприяє інтелектуальному, професійному й загалом особистісному зростанню студентів, адже саме науково-дослідницька робота студентів в університеті є ефективним засобом підвищення якості підготовки фахівців, засобом розвитку їхньої пізнавальної активності та вироблення дослідницької поведінки. Вона дає змогу перенести акцент з процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, формування вмій і навичок ведення наукової роботи, тобто вона передбачає зсув акценту з навчання, орієнтованого на засвоєння програмного матеріалу, на навчання, в процесі якого відбувається розвиток і самореалізація особистості майбутнього педагога.

Висновки. Отже, питання підвищення наукової продуктивності потребує системного підходу, тобто кардинальних змін, суттєвого вдосконалення факторів, що зумовлюють цю продуктивність. Необхідно розробляти пошук резервів підвищення ефективності науково-дослідної роботи шляхом мобілізації її факторів: інтенсифікації навчального процесу, освоєння передових інноваційних технологій організації наукової праці. На вирішення цього завдання впливають певні фактори: мотиваційні, організаційно-педагогічні й моральні фактори підвищення наукової продуктивності, що й визначають результат діяльності.

Підвищення наукової продуктивності майбутніх педагогів – завдання дійсно глобального масштабу. Її реалізація, без сумніву, сприятиме прогресивному розвитку як самої особистості, так і системи освіти загалом.

Зауважимо на такому аспекті, як планування наукових досягнень студентів. Загалом науково-дослідну роботу сучасний фахівець має розглядати як “сходінки до індивідуальних наукових досягнень”. Таке планування передбачає цілісний погляд особистості на свої перспективи, яке нерозривно пов’язане з проектуванням життєвих цілей. Це безперервна лінія роздумів, рефлексій, узгоджень і обговорень, пов’язаних із процесом цілепобудови та самопроектування, орієнтація на досягнення особистого успіху, творчість і незалежність особистості в умовах наукового середовища.

Усвідомлення власних інтегральних цілей виводить студентів на новий етап роботи зі смислами, яка на сьогодні нерозривно пов’язана з плануванням індивідуальних наукових досягнень.

Отже, посилення наукового компоненту змісту професійної освіти здатне підвищувати мотивацію майбутніх учителів на більш глибоке оволодіння знаннями і сприяти розвитку та максимальній реалізації їх особистісного та наукового потенціалу.

Список використаної літератури

1. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 5–17.

2. Андрущенко В. П. Філософія освіти XXI століття : у пошуках перспективи / В. П. Андрущенко // Філософія освіти. – 2006. – № 1 (3). – С. 6–12.
3. Голуб Т. П. Організація науково-дослідницької роботи студентів у реаліях інтернаціоналізації освіти [Електронний ресурс] / Т. П. Голуб. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/nio/2010_7/1_rozdil/holub.htm.
4. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва : Педагогика, 1982. – 160 с.
5. Зеленов Є. А. Теоретичні основи планетарного виховання студентської молоді : монографія / Є. А. Зеленов. – Луганськ : НОУЛІЖ, 2008. – 272 с.
6. Зязюн І. А. Процеси модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні / І. А. Зязюн // Професійна освіта : педагогіка і психологія : польсько-український журнал / за ред. Т. Левовацького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – Київ : АІД, 2006. – VIII. – С. 105–115.
7. Павловський Кшиштоф. Трансформація вищої освіти в XXI столітті : польський погляд / Кшиштоф Павловський. – Київ : Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні, 2005. – 230 с.

Стаття надійшла до редакції 24.02.2015.

Артеменко Е. В. Стратегические подходы к организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей филологических специальностей в вузе

В статье обоснована значимость научно-исследовательской деятельности в профессиональной подготовке и успешной профессиональной деятельности будущего учителя филологических специальностей. Раскрыт и проанализирован научный вклад современных исследователей к решению проблемы организации научно-исследовательской работы будущих педагогов в условиях вуза. Определены пути и особенности организации научно-исследовательской работы студентов.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность, профессиональная подготовка, будущие учителя филологических специальностей, успешная профессиональная деятельность.*

Artemenko E. Strategic Approaches to the Organization of Research Activity of the Future Teachers of Philological Disciplines at the University

In the article the importance of research and development activities in the training and successful career of the future teacher of philological specialties. Disclosed and analyzed the scientific contribution of modern researchers to the problem of the organization of research work of the future teachers in terms of professional training. The ways and especially the organization of research work of students.

Development of vocational education is needed, without which meet society has no future. Last requires renewed efforts of the state and civil society to provide financial education, increase theoretical activity of teachers and scientists for predicting the basic directions of development of education.

Proved to achieve a high level of professional and pedagogical training, and especially future teachers, it is impossible without the organization of research, which is essential part of the functioning of modern higher education. Under these conditions, methodological rethinking scientific component, including research work is a necessary precondition for their development, compliance challenges of today.

It was part of the research work contributes to the intellectual, professional and personal growth of students overall, because research work of students at the university are an effective means to improve the quality of training, a means of developing their cognitive activity and development of research conduct. It allows you to shift the focus of the reproductive process of learning to the development of cognitive interests, developing abilities and skills of scientific work that it involves a shift in emphasis from training focused on mastering the program material to study, which is in the process of development and self-realization of future teachers.

Key words: *research activities, training, future teachers of philological specialties, successful professional activity.*

УДК 379.147

О. В. БАЖЕНОВ, О. І. ГВАЛТЮК

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ОГЛЯД ЗАРУБІЖНИХ ВИХОВНИХ ПІДХОДІВ ДО АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ІЗ СЕРЕДНЬОЇ АЗІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ

Проаналізовано стан і можливості діючих зарубіжних підходів до формування виховної системи адаптації іноземних студентів у ВНЗ України. Розглянуто фактори різного рівня, що мають вплив на процес виховання студентської молоді – від міжнаціональних правових до традиційно-культурних. Серед виділених факторів особливу увагу приділено дистанції спілкування, впливу авторитету та переходу від довготривалої невизначеності. Висунуто гіпотезу про важливість урахування цих факторів при роботі куратора групи. Кураторство розглянуто через призму створення певних виховних систем для студентів із середньоазіатського регіону.

Ключові слова: інститут кураторства, взаємодія “куратор – студент”, адаптація іноземних у ВНЗ України, міжнаціональні правові та культурні відносини.

Двадцять перше століття характеризується глобальними змінами в усіх сферах економічного, політичного, соціального життя. Ці процеси охопили й сферу міжнаціональних і культурних відносин. Відбуваються зміни й у освіті. Все більше студентів із середньоазіатських регіонів здобувають освіту в українських навчальних закладах. При роботі з контингентом студентів із середньоазіатського регіону країн СНД, насамперед, з незалежного Туркменістану, викладачі ВНЗ стикаються із своєрідністю прадавньої азіатської культури з усіма її позитивними й негативними сторонами. До позитивних слід віднести утворення нового культурного потенціалу та взаємозбагачення культур і шанс віднайти нове дихання для творчості при збереженні тих цінностей, які дотепер були в основі виховання молодого покоління. До негативних – усі ті моменти непорозуміння між метою і завданнями їх приїзду на навчання (з огляду не тільки на їх власний розсуд, а й на думку викладачів), на які впливають етнічні стереотипи у спілкуванні, що перешкоджають як вихованню міжкультурного середовища, так і їх взаємодії [1]. Хоча всі ці моменти – об’єктивні аспекти історичного процесу, розгляд яких не є предметом нашого дослідження, а суб’єктивним є визначення шляхів, які дали б змогу розглядати виховний процес взаємодії у ВНЗ як оптимальне усвідомлення обома сторонами його “законів” і врегулювання помилок у межах навчання. Цей процес можемо описати як “методологію” [2]. Таким чином, існує дві сторони процесу виховання: об’єктивна, яка відносно активно впливає на всі фактори, у тому числі й пізнавальні, та суб’єктивна, до якої входить дещо пасивне розуміння завдань і аргументування їх важливості й послідовності виконання [3, с. 21]. Процес регулювання між сторонами виховної системи здійснюється при посередництві куратора. Функціонування системи можна назвати вихованням, а усвідомлення в історичному об’єктивному процесі – методо-

логією. Завдання – визначити, за яких умов обидві сторони процесу, що сходяться в процесі навчання – представники активної приймаючої сторони в Україні разом зі студентами середньоазіатського регіону, незважаючи на всю об'єктивну їх відмінність, – усвідомлюють виховні зусилля. Усвідомлення власних культурних “образів” усередині виховного процесу дає можливість визначення “рушіїв” свідомості як “понять” або термінологічного словника, що створюють міжособистісне середовище, яке дає змогу адаптуватись людині як особистості. Умовою виконання завдання щодо визначення ролі національного у єдності з історичним є пошук детермінант соціального процесу, які впливають на міжнаціональні відносини [4]. Результат роботи – створення методології розбудови виховної системи, пошук детермінант пізнавального процесу, які впливають на створення образу взаємодії при вихованні, а також розв'язання його суперечностей в умовах формального, ціннісного та особистісного ставлення до виховання [5, с. 19].

Нині існує аналоговий підхід до створення методології виховної системи при адаптації іноземних студентів. Завдання адаптації студентів середньоазіатського регіону в Україні у вітчизняній педагогіці теоретично досліджене недостатньо повно. Опубліковані результати тільки практичного досвіду кураторства без виділення завдань і способів побудови самої системи виховання (В. Белікова В. Будько, М. Васильєва, В. Павленко, С. Таглін). Обмаль робіт, у яких висвітлені правові аспекти визначення рівня готовності студента до переходу від багатуукладної і водночас авторитарно організованої освітньої системи до навчання в Україні, яке регулюється чіткими правовими актами. Питання роботи з іноземними студентами викладені у роботах таких зарубіжних дослідників, як Г. Нельсон, В. Ель Бакарі та М. Фаті. В організації виховної системи домінують суб'єктивно оформлені національні стереотипи, які тяжіють до авторитаризму, колективізму, запобігання довготривалій невизначеності. Необхідне для початкової школи викорінювання або, навпаки, беззастережне прийняття національного начала й пристосування до стереотипів національної практики непридатне для побудови гнучкої й керованої за цілями дидактики вищої школи й відповідного до неї виховання на основі самоосвіти.

Отже, розробка виховної системи надасть поштовх до формулювання у правовому полі вимог до освітнього процесу, оскільки виключить посилення на міжнаціональну конфліктність і необхідність практики переведення студента у змішані групи, що буцімто замінять виховання пристосуванням до нових умов. Меті створення виховної міжнаціональної системи у ВНЗ мало відповідають, з одного боку, традиційні й національно орієнтовані системи, а з іншого – інноваційно-технологічні системи через їхнє надмірне абстрагування. Водночас у цих системах зберігається інтерес до розвитку колективних форм виховання й застосування відповідних до них методів, що демонструють успішність у традиційному середовищі. Цю мету мають досягти засоби педагогіки, які розвивають у студентів більш активну позицію у навчанні. На користь такого вибору, висвітленого у пра-

цях сучасних українських і зарубіжних дослідників свідчить багата ініціативами діяльність самих студентів у групі під керівництвом кураторів.

Мета статті – проаналізувати й систематизувати сучасні зарубіжні виховні системи адаптації студентів середньоазіатського регіону у ВНЗ, що забезпечать активніший перехід від традиційного виховання, орієнтованого на усталені принципи, до розвитку активного міжнаціонального освітнього спілкування шляхом підвищення виховної ролі куратора.

Аналізу виховного аспекту діяльності кураторів у зарубіжній літературі присвячено чимало робіт. З-поміж них необхідно виділити роботи, які аналізують співвідношення у практиці морального виховання моментів мотивації або особистої відповідальності та свободи вільного вибору форми поведінки з методологічних позицій. Останніми роками набула поширення тенденція більш толерантного ставлення до можливості вільних дій, відходу від позицій соціального біхевіоризму, притаманного ХХ ст. Окрім розвитку так званого компатибілізму [6] (позиції, що допускає поєднання теоретичних засад детермінізму та вільного вибору людини) поширюється критика надмірного застосування інструменталізму, що відмежовує особисту відповідальність за вибір від соціальної відповідальності. Хоча зараз мова йде тільки про теоретичну розвідку в межах мисленневого експерименту та ще й за рахунок деяких притаманних раціональності гносеологічних припущень (зокрема непізнавальності кінцевих обставин вибору), у соціальній практиці вже почалося її практичне обґрунтування. Так, з'являється література щодо оцінювання глибини змін у процесі розвитку особистості й аналізуються прийнятні та неприйнятні засади щодо відходу від суцільного контролю [7]. На наш погляд, серед широкого спектру робіт у цій царині більш цікавими є роботи, в яких зосереджено увагу на перспективи “самостворення”, що характерним є для класичних етичних систем. Останні вважають за необхідне звертатися до почуттів людини, постулюючи їх основний вплив на взаємодію при вихованні [8, с. 221]. Зокрема, у роботі Овід Корта [9] розглядають загальні підходи до конструювання культурної адаптації при формуванні виховних систем для студентів із середньоазіатського регіону. Автор вдається до класифікації основних типів стосунків між викладачем і студентами та використовує специфікацію традиційних інституцій у середньоазіатських країнах. Дослідження спрямоване на розрізнення традиційних виховних систем відносно різних джерел культури виховання, зокрема розглянуто чільне місце у виховних системах Центральної Азії родинних традицій і традиції спілкування з посторонніми, що впливають на подальше виховання молоді. Дослідження спрямоване на розгляд фактору пристосування міжкультурного виховання до національного середовища. У роботі Тіма Хатчера [10] міститься розгляд експериментальних даних щодо адаптації виховних методик у сучасних умовах і теоретичне обґрунтування необхідності формування змішаної системи європейських та азіатських методів виховання. Основною ідеєю цієї роботи є заклик до проведення досліджень соціальних відмінностей, що виявляють-

ся в процесі міжкультурної освіти та професійної підготовки. Ці змішані методи виховання, запропоновані для адаптованого виховного підходу, не є всеохоплюючою виховною системою. Натомість у статті пропонується, щоб змішані методики були розроблені для кожного з культурних контекстів. Тому є необхідність в окремих виховних підходах, що мають супроводжувати основні цілі в навчанні та відповідати соціальним очікуванням студентів від культури приймаючої країни. Те, що слід робити, – це не жорстка інструкція, а рекомендація: набір методик, а, швидше, приклад, який ілюструє використання зокрема етнографічного підходу до дослідження, що веде до контекстуалізації методики навчання. Так, наприклад, необхідно адаптувати студентів, які сповідують іслам і здобули освіту раніше в іншому освітньому середовищі, а нині навчаються в освітній системі України, в якій стимулюється більш діалогічний підхід. У дослідженні не йде мова про повернення до виховних методів, подібних до тих, що існували в попередніх освітніх установах. Автори не вказують на перевагу звичайного стимулювання, який використовується в їх рідних навчальних закладах. Замість цього вони пропонують систему, в якій включено діалог з викладачем чи куратором, але таку систему, в якій викладачеві належить важлива роль у процесі навчання. Такий підхід, окрім звернення до культурної цінності сили, з домінуванням дистанції між викладачем та студентом, забезпечує студентів відчуття безпеки при спілкуванні на теми, пов'язані із повсякденними питаннями, які потребують допомоги куратора щодо формування поведінки у власному культурному середовищі.

У роботі Фатьми Міцікаці [11] висвітлено проблеми, пов'язані з міжкультурним взаємопорозумінням у Середній Азії, та намічено шляхи досягнення партнерства за допомогою вищої освіти. У цій роботі вивчались умови створення міжкультурного взаємопорозуміння і партнерства шляхом встановлення системи для застосування полікультурних навчальних програм, втілення стратегій багатомовної освіти та стратегій академічної мобільності й більш гнучкої системи безперервної освіти. Розглянуто адміністративні можливості політики в міжкультурному взаємопорозумінні та партнерстві у вищих навчальних закладах Казахстану, Киргизької Республіки, Таджикистану, Туркменістану та Узбекистану. Автор дійшла висновку, що на соціальні, культурні й освітні контексти цих країн вплинули як міжрегіональні та міжнародні діалоги, так і політика партнерства між їх вищими навчальними закладами. До 2014 р. значні зусилля в середньоазіатських університетах, за винятком Туркменістану, спрямовувалася на рівні держави на просування міжкультурного діалогу та партнерства за допомогою вищої освіти. Зокрема автор відмічає істотні зміни у сфері освіти Туркменістану. На відміну від політики стримування іноземного впливу на освіту за часів попереднього президента здійснено рішучий крок до визнання дипломів, які отримані у ВНЗ інших держав – Росії, Туреччини, України. Прийнято рішення про збільшення терміну навчання у середній школі, оскільки 9-річна початкова й середня школа не може забезпечити

достатнього рівня знань і вимагає від майбутніх студентів додаткового часу на період адаптації, що призводить до некомфортності процесу інтернаціоналізації в освіті. Діалогові заважають обмеження в обміні кваліфікованими науковими кадрами. Так, найважливішим завданням в освітній політиці є відхід від ізоляційних установок. У ряді робіт проаналізовано значущість впливу етнокультурних розбіжностей на виховні якості освітньої системи, зокрема в контексті бездумного перенесення західноєвропейських підходів до нового міжкультурного середовища. Виявляється, що всупереч заявам деяких авторів щодо успіху адаптації нових методик у середньоазіатському регіоні виявляється ефект впливу власної культури, яка бажає зберегти свої позиції. Але така тенденція більше притаманна далекосхідним культурам. Носії культури, які мотивують свої дії зацікавленістю до збереження гідності перед лицем стороннього впливу, не виказують зовнішнього спротиву “успіху” вихователя. Отже, гостинно прийнятий європейський вихователь може навіть не усвідомлювати свого неуспіху. Таким чином, дослідники виокремлюють деякі можливі принципи, на яких формується “симбіоз”, так звана змішана система з європейських і середньоазіатських підходів до виховання: прийняття, уважності та запобігання доготривалій невизначеності [7, с. 23–24]. Ми можемо побачити перелік зауважень до адаптації методики виховання в чужому культурному й педагогічному середовищі у праці Кноулза [12]:

1. *Самооцінка*: Я-концепції рухаються від залежної особистості до буття самостійної людини.

2. *Досвід*: накопичується зростаючий резервуар досвіду, який дає все більше ресурсів для навчання. Основними методами в галузі освіти є емпіричні методи – лабораторні експерименти, дискусії, моделювання.

3. *Готовність до навчання*: готовність вчитися все більш орієнтована на розвиток спілкування та зміцнення соціальної ролі.

4. *Орієнтація на навчання*: тимчасова перспектива змінюється від очікування безпосереднього застосування знань до орієнтації на навчання суб'єкта, яка спільно створює виховний процес [12, с. 44–45].

5. *Мотивація до навчання*: мотив до навчання стає внутрішнім [12, с. 45].

Своє належне місце отримує оцінка можливого застосування так званих “універсальних підходів” до виховання. Виявляється, що не всі засоби виховання можуть бути беззаперечно перенесені із культури в культуру. Так, тлумачення казок африканських народів, які не мають писемності, не можуть бути перенесені як виховний засіб, скажімо, в англійській школі з розвиненими вимогами до писемного виду знання [7, с. 22]. Також не виправданим є застосування методу “проб та помилок”, який на перший погляд видається універсальним, але найменше включає вихователя до міжкультурного спілкування. У цьому контексті дослідницька позиція потребує подальшого звернення до спеціальних філософсько-освітніх досліджень. Частина їх щодо азіатського контексту в регіонах співдружності незалежних держав (СНД) ми можемо знайти у зарубіжних дослідників, зок-

рема Г. Нельсона, В. Ель Бакарі та М. Фаті [10]. При вихованні азербайджанських студентів було підтверджено факт впливу факторів на методику адаптації та визначено три індекси адаптованості виховних методів:

1. Індекс дистанції влади.
2. Індекс колективізму/індивідуалізму.
3. Індекс толерантності до невизначеності.

Зараз спостерігається численність емпіричних досліджень в англomовному просторі педагогічної літератури. Але наявна певна неясність щодо теоретичних засад адаптації виховання іноземних студентів. Це виявляється не тільки в посиланні на спеціальні етнографічні дослідження та критику “класичної” європейської методології виховання, а й у відсутності єдиного підходу до принципів оцінювання адаптованості, що не дає можливості спланувати саму систему. Але аналізуючи деякі роботи [10], можна зробити висновок щодо перспективи розгляду адаптації середньоазіатських студентів, опираючись на принципи навчання, які були розроблені у країнах СНД. Зокрема деякі посилання на практику вітчизняного виховання роблять ці дослідження ще більш цікавими як приклад для розвитку вітчизняного досвіду в контексті європейської теорії та методики професійного виховання. Так, серед друкованих англomовних періодичних видань у цьому аспекті виділяється “International Journal of Mentoring and Coaching in Education”. На його сторінках відзначається стаття Девіда Стар-Гласса [14], яка присвячена розробці методики виховання на початкових етапах інтернаціоналізації у ВНЗ. Особливу увагу приділено процесу переходу від виховання без кураторства до кураторського. Але автор розуміє кураторство як досить ритуальний акт, який спочатку вимагає переоцінки культурних уявлень для учасників різної національної належності. У статті зазначено, що, виходячи зі стартових позицій куратора та студентів, можна з успіхом впливати на виховний підхід до визначення кураторства як на міжособистісному, так і на освітньому рівнях. Останнє важливо у тому випадку, коли куратор і студент дуже різняться між собою у вимірі національних розбіжностей. Використання підходу, який отримав назву лімінального, може бути особливо цінним для студентів, які мають різний попередній освітній досвід. Таким чином, ця стаття передбачає корисну інформацію для фахівців-практиків, особливо в академічному середовищі. Крім того, неабияку зацікавленість викликали доповіді учасників міжнародних конференцій, зокрема International Teacher Educational Conference (остання відбулася у м. Дубай, ОАЕ, 5–7 лютого 2014 р). Цікаву інтерпретацію тематики адаптації студентів, носіїв іншомовних культур, наведено у доповіді Аліни Кальяну, організатора виховної роботи університету зі штату Монтана (США) [15]. Вона приділила навіть більшу увагу соціальній і культурній інтеграції студентів у процесі виховання, аніж власне процесу навчання.

Висновки. Таким чином, науковий аналіз сучасних зарубіжних виховних систем з адаптації іноземних студентів до навчання у ВНЗ України дав змогу систематизувати фактори, які впливають на створення найбільш

сприятливого середовища для міжкультурного й міжнаціонального діалогу в правовому освітньому та виховному полі сучасної інтернаціональної освіти. Встановлено, що найбільш впливовими є ті фактори, які свідчать про особистісний вплив куратора на розвиток адаптивного виховання студентів.

Подальшого дослідження потребують питання впровадження методологічних засад виховної системи адаптації іноземних студентів у практику роботи куратора та інтеграція найоптимальніших систем у навчально-виховний процес ВНЗ України шляхом розробки інтерактивних методів навчання і виховання.

Список використаної літератури

1. Павленко В. М. Етнопсихологія : навч. посіб. / В. М. Павленко, С. О. Таглін. – Київ : Сфера, 1999. – 408 с.
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учеб. пособ. для вузов / С. И. Гессен. – Москва : Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
3. Strawson P. F. Freedom and resentment / P. F. Strawson // Freedom and resentment and other essays. – Routledge, 1974. – 278 p.
4. Будко В. В. Выбор альтернатив педагогики и философии образования [Электронный ресурс] / В. В. Будко, М. П. Васильева // Актуальні проблеми філософії освіти та освітніх технологій : звіт про науково-дослідну роботу; Укр. інж.-пед.акад. – 2011. № 8–9. – С. 6–19. – Режим доступа: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1325>.
5. Баженов А. В. Критерии выбора альтернатив соответствия педагогических технологий субъекта психического образа [Электронный ресурс] / А.В. Баженов // Актуальні проблеми філософії освіти та освітніх технологій : звіт про науково-дослідну роботу; Укр. інж.-пед.акад. – 2011. – № 8–9. – С. 20–32. – Режим доступа: <http://repo.uipa.edu.ua/jspui/handle/123456789/1325>.
6. Frankfurt Harry G. Alternate Possibilities and Moral Responsibility / G. Frankfurt Harry // The Journal of Philosophy. – Dec. 4. – 1969. – Vol. 66. – № 23. – P. 829–839.
7. Welleman D. Well-being and time. Pacific Philosophical Quarterly 72 [Electronic resource] / David Welleman. – University of Southern California, 1991. – P. 48–77. – Mode of access: <https://ru.scribd.com/doc/8336955/Well-Being-and-Time>.
8. Strawson G. Episodic Ethics / Galen Strawson // Real Materialism and other essays. – Oxford University Press. 2008. – 489 p.
9. Kort O. Philosophy and Methodology of Education in Central Asia Context [Electronic resource] / Ovid Kort. – Mode of access: www.e-aaa.info/files/Articles/Korot2010.pdf
10. Hatcher T. Towards Culturally Appropriate Adult Education Methodologies for Bible Translators: Comparing Central Asian and Western Educational Practices [Electronic resource] / Tim Hatcher. – Mode of access: http://www.lopdf.net/preview/H9GT-kG1N7LFbZCm6HcHaznVHrO11Tqn3p4r_Q_Vm2lw,/Towards-Culturally-Appropriate-Adult-Education.html?query=Malcolm-Knowles-Adult-Education
11. Mizikaci F. The Challenges of Intercultural Understanding in the Central Asia Countries: Achieving Partnerships through Higher Education [Electronic resource] / Fatma Mizikaci // Eurasian Inter-university Dialogues on Cooperation for Higher Education Development / editors: Peter J. Wells and Eric Gilder. – Bucharest, 2011. – P. 121–138. – Mode of access: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32431995/Eurasian_Inter-university_Dialogues_18_11_2011.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTN-PEA&Expires=1400780922&Signature=ody0VKwsPGbdLOoOHAkX30Ch0yo%3D.
12. Knowles M. The Adult Learner / Malcolm Knowles, Elwood Holton, Richard Swanson. – 5-th ed. – Houston : Gulf Publishing Company, 1998.
13. Nelson Gayle L. A Cross-Cultural Study of Egyptian and U.S. Education Based on Hofstede's Four-Dimensional Model of Cultural Differences / Gayle L. Nelson, El Bakary Wguida, Fathi Maha // International Education. 26. – 1996. – № 1. – P. 56–76.

14. Starr-Glass D. Threshold work: sustaining liminality in mentoring international students / David Starr-Glass // International Journal of Mentoring and Coaching in Education. – 2013. – Vol. 2. – Iss: 2. – P. 109–121.

15. Calianu Alina E. Integration and its place in the education system [Electronic resource] / Alina E. Calianu. – Mode of access: https://www.academia.edu/6927439/integration_and_its_place_in_the_education_system.

Стаття надійшла до редакції 21.02.2015.

Баженов А. В., Гвалтук О. И. Методологический обзор зарубежных воспитательных систем адаптации студентов из Средней Азии в высших учебных заведениях Украины

Проанализировано состояние и возможности действующих зарубежных подходов к формированию воспитательной системы адаптации иностранных студентов в вузах Украины. Рассмотрены факторы разного уровня, влияющие на процесс воспитания от межнациональных правовых до традиционно-культурных. Среди выделенных факторов особое внимание уделяется дистанции общения, влиянию авторитета и перехода от длительной неопределенности. Выдвигается гипотеза важности учета этих факторов при работе куратора. Кураторство рассматривается в разрезе создания определенных воспитательных систем для студентов из среднеазиатского региона.

Ключевые слова: кураторство, взаимодействие “наставник – воспитываемый”, адаптация, иностранные студенты их среднеазиатских стран, учебные заведения Украины.

Bazhenov A., Gvaltyuk O. Methodological Review of Foreign Mentoring's Systems of Adaptation of Students from Central Asia Region in High School Education in Ukraine

Adaptation of foreign students to the Ukrainian high schools is defined as the process of active adaptation to the conditions of student life. The new social environment; development of the educational environment include new attitude to the profession, educational standards, assessments, methods of self-study in the new dormitory. This are laid the conceptual provisions that define methodological directions of research. The main conceptual point is that every foreign student as a unique personality of the subject's own abilities to go beyond the continuous flow of everyday social and ordinary educational practices, to see the future professional transformations. This enables foreign students to take education tasks internally, to understand and evaluate the difficulties and inconsistencies of various aspects of an education. In first of all mentoring activities aims to teach independent and constructive resolving tasks in accordance with their values. They consider each complication as a stimulus for further professional and personal developments, overcoming their limits. Foreign students to constantly search for new opportunities in the self-study and professional activities. The second conceptual point is that at the stage entrance of foreign students in learning activities is providing them with skilled care in shaping orientation's space of personal and professional developments which are aimed at providing maximum personal self-controlling behavior. Any assistance, which consider both psychological and pedagogical assistance for the adaptation of international students should be represented by a system of organizational, diagnostic, educational and developmental activities for students. Third conceptual point aimed at educational adaptation of foreign students provides for their active interaction with the field of cultural education space as a special social and an educational environment. The process of adaptation stems from value-orientation unity of the group, where the students change system of norms, principles and values of teaching for sake their own educational careers.

Key words: mentoring, mentor-students interactions, adaptation, international students from Middle Asia, Ukrainian academies.

ЗМІСТ І СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Статтю присвячено визначенню й аналізу змісту, специфіки та особливостей професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в умовах вищого навчального закладу. Розкрито виробничі функції, типові завдання діяльності й уміння, якими повинні володіти випускники ВНЗ.

Ключові слова: специфіка професійної підготовки, майбутні фахівці з фізичної реабілітації, вищий навчальний заклад.

Актуальність порушеної проблеми зумовлена тим, що необхідність якісно нової професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації зумовлена соціальною потребою суспільства у збереженні та зміцненні здоров'я всього населення держави. Загальновідомим є факт, що здоров'я є найважливішою цінністю людини й суспільства, а процес його збереження та зміцнення відноситься до категорії державних пріоритетів. Створення умов, що забезпечують можливість для громадян України вести здоровий спосіб життя, систематично займатися фізичною культурою та спортом є пріоритетними державними напрямками, що й визначили потребу в підготовці фахівців зі спеціальності "Фізична реабілітація".

Фізична реабілітація в Україні є порівняно новою галуззю професійної діяльності, що перебуває на етапі становлення. Розв'язанню проблеми професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації присвячено праці таких науковців, як Л. Безкоровайна, Н. Белікова, Г. Бойко, Л. Бурцева, Л. Волошко, В. Григоренко, О. Карпухіна, В. Крупа, В. Кукса, О. Міхеєнко, В. Ороховський, О. Погонцева, М. Романишин, Л. Сущенко та ін.

Мета статті – визначити й розкрити зміст, специфіку й особливості професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в умовах вищого навчального закладу.

Так, О. Карпухіна зазначає, що "фізична реабілітація суттєво відрізняється від інших спеціальностей вищої професійної освіти. Специфіка діяльності в галузі фізичної реабілітації полягає в тому, що спектр установ, де може працювати такий фахівець, досить широкий – всі типи й види освітніх установ, установи охорони здоров'я, соціального захисту, громадські організації інвалідів тощо. Це є визначальним фактором з організації та формування змісту професійної підготовки студентів. Майбутній фахівець з фізичної реабілітації повинен бути добре орієнтований у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку й удосконалення" [4, с. 65].

Аналогічну позицію займає Т. Бугеря, розглядаючи проблему особливостей професії фахівця з фізичної реабілітації у своїх працях. На думку науковця, професійна підготовка цих фахівців ускладнена недостатньо

розробленими міжпредметними зв'язками, що, враховуючи міждисциплінарний характер професійної підготовки фахівців із фізичної реабілітації (необхідність їхньої обізнаності в галузі медицини й охорони здоров'я, фізичного розвитку особистості, спорту та психолого-педагогічних наук), стає нагальним для вирішення завданням у площині педагогіки вищої школи. Недостатнім, на думку Т. Бугеря [1, с. 12], є й використання досвіду підвищення кваліфікації фахівців із фізичної реабілітації для нарощування компетентнісних можливостей системи вищої освіти, що потребує внесення змін до навчальних планів і програм, а також введення в освітній процес вищої школи інноваційних методів навчання.

Загалом, поняття “реабілітація” походить від англ. rehabilitation – re – знову, habilitation – природність, здатність. В умовах сьогодення у сфері медицини послуговуються кількома дефініціями поняття “реабілітація”. За визначенням Комітету експертів з реабілітації ВООЗ, реабілітація – це процес, “метою якого є запобігання інвалідності під час лікування захворювання і допомога хворому у досягненні максимальної фізичної, психічної, професійної, соціальної та економічної повноцінності, на яку він буде здатний в межах існуючого захворювання” [6; 7].

У науковій літературі з окресленої проблеми зустрічається й таке трактування явища фізичної реабілітації: “застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих” [6].

В українському законодавстві, зокрема Законі України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” під фізичною реабілітацією розуміють систему заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ на різних етапах лікування і реабілітації, що забезпечують функціональне відновлення особи, виявляють і розвивають резервні й компенсаторні можливості організму шляхом вироблення нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення [3].

Такі науковці, як Г. Верич, Н. Соколова, В. Мухін, В. Язловецький визначають фізичну реабілітацію як процес, спрямований на всебічну допомогу хворим та інвалідам для досягнення максимально можливої при цьому захворюванні фізичної, психологічної, професійної, соціальної та економічної повносправності. Мета фізичної реабілітації полягає в повноцінному відновленні функціональних можливостей різних систем організму і розвиток відповідних компенсаторних механізмів особистості для подальшої життєдіяльності.

Співзвучними зазначеній теорії виявилися наукові погляди В. Ороховського та Л. Бурцевої [8]. Автори обґрунтовують свої позиції й доводять, що фізична реабілітація позитивно впливає на проблему зниження якості життя людства, його демографічних показників. Все це потребує вироблення парадигми здоров'я, збагаченої фундаментальними дослідженнями в різних галузях знань, які мають бути засвоєні майбутнім фізичним реабілітологом.

Постулати, які виклав у своїх дослідженнях В. Кукса [5], мають силу в професійній підготовці фахівців із фізичної реабілітації через призму теорії якості життя. Учений зазначає, що якісна підготовка спеціалістів у цій галузі забезпечує активізацію інтелектуальних сил і професійних резервів нації, мобілізацію її психофізичних, духовних і трудових ресурсів. На думку науковця, з огляду на вказане, потребує переорієнтації загальна філософія освіти, має змінитися й освітньо-оздоровча парадигма суспільства. Зазначені постулати є засадами ефективності як професійної взаємодії, так і професійної діяльності.

На відміну від інших прихильників вищезазначених концепцій, Л. Сущенко професійну підготовку фахівців з фізичної реабілітації розглядає “як процес надання особистості такого рівня професіоналізму, який забезпечить їй конкурентоспроможність на ринку праці і дасть змогу самостійно організувати фізичну реабілітацію в усіх ланках спортивного руху. Українська дослідниця пов’язує професійну готовність фахівців з фізичної реабілітації з їхньою професійною компетентністю, зазначаючи, що підготовка названих фахівців – це науково й методично обґрунтований процес формування професійної компетентності особистості, рівень якого буде достатнім для здійснення фізичної реабілітації у певному напрямі професійної діяльності” [9, с. 277–278].

Для успішного здійснення фізичної реабілітації необхідним є врахування принципів як вихідної першооснови.

Ми цілком погоджуємось із твердженнями В. Мухіна [6, с. 18], що у фізичній реабілітації важливим є врахування таких принципів:

1. Ранній початок реабілітаційних заходів. Цей принцип покликаний запобігти можливим негативним змінам у тканинах, що не зазнали ушкодження, але у яких можливе виникнення дегенеративних змін. Оскільки процеси загоєння тканин починається одразу після травмування, відповідно, необхідно контролювати цей процес від початку.

2. Безперервність реабілітаційних заходів. Цей принцип відображає взаємозв’язок між етапами фізичної реабілітації та фазами загоєння ушкоджених тканин. Реабілітаційне втручання має здійснюватись протягом усього періоду непрацездатності особистості для досягнення максимально можливого позитивного результату.

3. Комплексність реабілітаційних заходів. Під час побудови реабілітаційного процесу необхідною є участь лікаря, тренера й фахівців інших спеціальностей (психолога). Такий підхід дає змогу мобілізувати всі аспекти життя людини для досягнення максимально можливого результату та покращення “якості життя” пацієнта.

4. Індивідуальність реабілітаційних заходів. Фізична реабілітація вимагає індивідуального підходу до пацієнта з урахуванням його реакції на вплив реабілітаційного втручання. Потрібно враховувати не лише вік, стать, важкість ушкодження, а й певне “амплуа” людини.

5. Необхідність реабілітації в колективі. Фізична реабілітація розглядає людину у взаємозв’язку з навколишнім середовищем.

Отже, вищезазначені принципи є узагальненням поглядів учених щодо процесу проведення реабілітаційного втручання.

Центральним вектором нашого наукового пошуку є процес побудови навчання фізичного реабілітолога в умовах вищого навчального закладу. Розглянемо більш детально шляхи формування знань, умінь і навичок майбутніх фахівців з фізичної реабілітації.

Законодавчою основою підготовки фахівців з фізичної реабілітації є Закон України “Про освіту” [3], відповідно до якого першочерговим завданням закладів освіти є кадрове забезпечення усіх напрямів реабілітаційного процесу. Законом передбачено підвищення якості навчання шляхом упровадження в навчальний процес фундаментальних медико-біологічних дисциплін, сучасних підходів до фізичної реабілітації осіб з різними захворюваннями й пошкодженнями, а також нових методик досліджень функціонального стану організму людини.

Основною метою підготовки фахівців з фізичної реабілітації є формування моральних, естетичних і духовних якостей, потреби до пізнавальної творчості, оздоровчого світогляду. Відтак, фахівець з фізичної реабілітації має бути високорозвиненою, освіченою та інтелігентною людиною, яка може кваліфіковано здійснювати лікувальну й оздоровчу роботу з різними верствами населення.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика визначає вимоги до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації згідно з державними стандартами та передбачає: професійне призначення й умови діяльності випускників з фізичної реабілітації; освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників; вимоги до атестації якості освітньої та професійної підготовки; відповідальність за якість освітньої та професійної підготовки.

Під час навчання студенти оволодівають спеціальними знаннями з питань медико-біологічного забезпечення занять з лікувальної фізичної культури й оздоровчого тренування, клінічної та інструментальної діагностики стану організму; проблем лікувальної фізичної культури й масажу серед осіб з різним станом здоров'я та фізичної підготовленості. Передбаченим є завершення спеціальної підготовки та набуття прикладних навичок з основ фізичної реабілітації, тобто проведення занять з лікувальної фізичної культури та оздоровчої фізичної культури, фізіотерапевтичних процедур та процедур лікувального або спортивного масажу [10, с. 8].

Фахівець із фізичної реабілітації повинен мати високий рівень професійної підготовленості, високі моральні якості, дотримуватися етики й деонтології, бути висококультурним і ерудованим, знати фундаментальні теоретичні засади медичних наук, вміти на практиці використовувати методи й засоби фізичної реабілітації осіб з різними формами порушень і захворювань.

Необхідно зазначити, що медико-біологічна підготовка потребує знань з: медичних проблем фізичної культури і спорту; основних фізіологічних закономірностей вікового розвитку людини; знання системи та принципів фізичної реабілітації; санітарно-гігієнічних вимог до умов про-

ведення занять з лікувальної фізичної культури, масажу, надання фізіотерапевтичних і мануальних процедур.

Згідно з нормативними документами, професійно-педагогічна підготовка фахівця з фізичної реабілітації передбачає знання з: теоретичних і медичних основ фізичної реабілітації; основних профілактичних і лікувальних засобів фізичної реабілітації; особливостей методик застосування різних засобів фізичної реабілітації; основних прийомів і методик масажу; фізіотерапевтичних процедур, прийомів мануальної корекції та методик їхнього застосування.

Разом з тим, необхідно зазначити, що фахівець із фізичної реабілітації повинен уміти: визначати рівень фізичного розвитку людини з урахуванням фізичної підготовки людини; добирати засоби й методи фізичної реабілітації; проводити заняття з лікувальної фізичної культури й надавати процедури масажу; проводити лікарсько-педагогічні спостереження тощо.

Структурування змісту підготовки зумовлене вимогами до знань і вмінь з дисциплін відповідних циклів: загальногуманітарних, спеціальногуманітарних і фундаментальних, яке полягає в забезпеченні певними знаннями й формуванні умінь застосовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Аналіз документів із зазначеної проблеми засвідчив: підготовка фізичних реабілітологів в умовах вищого навчального закладу проводиться за освітньо-професійною програмою, встановлена Міністерством освіти і науки України. За вимогами загальний обсяг підготовки фахівця з фізичної реабілітації становить 7506 навчальних годин. Стандарт є обов'язковим для вищих навчальних закладів, що готують фахівців цього профілю. Підприємства, установи, організації повинні забезпечити необхідні умови для використання фахівців відповідної до здобутих ними у вищому навчальному закладі кваліфікації та спеціальності згідно з чинним законодавством.

Освітньо-професійна програма вищої освіти за професійним спрямуванням “фізична реабілітація” складається з двох частин – нормативної (65%) і вибіркової (35%).

Фахівець з фізичної реабілітації може обіймати такі посади:

1. Фахівець із фізичного виховання, фізичної реабілітації у спортивних командах, клубах різних видів спорту, фітнес-центрах, оздоровчих установах.

2. Фахівець із фізичного виховання, фізичної реабілітації, адаптивної фізичної культури в спеціалізованих дошкільних установах для дітей-інвалідів, спецшколах-інтернатах та загальноосвітніх і шкільних навчальних закладах, освітніх програмах для дорослих.

3. Фахівець із фізичного виховання, фізичної реабілітації, адаптивної фізичної культури в лікарнях, госпіталях, диспансерах, поліклініках та інших медичних і санаторно-курортних закладах.

4. Фахівець із фізичного виховання, фізичної реабілітації, адаптивної фізичної культури в реабілітаційних, навчально-реабілітаційних, лікувально-реабілітаційних центрах різного відомчого підпорядкування.

5. Науковий співробітник науково-дослідної, експериментальної чи впроваджувальної лабораторії, установи, закладу, програми чи проекту спорідненої з реабілітацією галузі.

6. Викладач у середніх спеціальних, професійних і вищих навчальних закладах.

7. Учитель корекційної гімнастики, валеології, фізичного виховання, викладач фізичного виховання в закладах освіти.

8. Керівник відділу, служби, лабораторії, клініки, установи чи закладу, органу управління, діяльність яких пов'язана з реабілітацією.

9. Координатор клінічної практики з фізичної реабілітації.

10. Працівник, консультант чи керівник приватного або іншого підприємства, закладу, організації тощо, діяльність яких пов'язана з наданням допомоги чи обслуговуванням інвалідів та інших осіб, що потребують реабілітації.

11. Самостійний працівник з надання реабілітаційних послуг і консультацій.

Висновки. Отже, проведений нами огляд досліджень, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в умовах ВНЗ дав можливість зробити такі узагальнення.

Професійна підготовка фахівців із фізичної реабілітації – це комплекс організаційних і психолого-педагогічних заходів, що забезпечуватимуть формування у студентів знань, умінь і навичок, засвоєння яких впливає на ефективність професійної діяльності та сприяють формуванню необхідних професійних якостей, майстерності й компетентності.

Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні ефективності акмеологічного підходу в системі післядипломної освіти фізичних реабілітологів.

Список використаної літератури

1. Бугеря Т. М. Використання міжпредметних зв'язків в удосконалюванні навчальної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Т.М. Бугеря // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. праць / ред. С. С. Єрмаков. – Харків : ХДАДМ (ХХІІ), 2006. – № 3. – С. 10–12.

2. Закон України “Про вищу освіту” : станом на 19 жовтня 2006 року / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ : Парламентське вид-во, 2006. – 64 с.

3. Закон України “Про реабілітацію інвалідів в Україні” : станом на 3 лютого 2006 року / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – Київ : Парламентське видавництво, 2006. – 36 с.

4. Карпукіна О. В. Проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації / О. В. Карпукіна // Проблеми фізичного здоров'я фахівця ХХІ століття : зб. 5-ї всеукр. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 25 листоп. 2010.). – Кіровоград : Україна, 2010. – С. 65–69.

5. Кукса В. О. Переорієнтація професійної самосвідомості студента-фізреабітолога / В. О. Кукса // Теорія і методика фіз. виховання і спорту. – 2002. – № 4. – С. 40–47.

6. Мухін В. М. Фізична реабілітація : підручник для студ. вищ. навч. закладів фізичного виховання і спорту / В. М. Мухін. – 2-е вид., перероб. та доп. – Київ : Олімпійська література, 2005. – 472 с.

7. Окамото Г. Основи фізичної реабілітації : навч. посіб. / Гері Окамото ; пер. з англ. Ю. Кобів, А. Добриніна. – Львів : Галицька видавнича спілка, 2002. – 294 с.

8. Ороховський В. Й. Проблеми навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців з фізичної реабілітації [Електронний ресурс] / В. Й. Ороховський, Л. О. Бурцева. – Режим доступу: www.nbu.gov.ua/Portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_5/09oviprs.pdf.

9. Сущенко Л. П. Формування мотивації до успішної професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації / Л. П. Сущенко // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. праць / ред. С. С. Єрмаков. – Харків: ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. – № 6. – С. 276–279.

10. The World Confederation for Physical Therapy. Position Statement – Guidelines for Physical Therapist Professional Entry Level Education [Electronic resource]. – London: WCPT. – Mode of access: http://www.wcpt.org/sites/wcpt.org/files/files/WCPT-PoS-Guidelines_for_Physical_Therapist_Entry-Level_Education.pdf.

Стаття надійшла до редакції 05.02.2015.

Волик А. А. Содержание и специфика профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации в высших учебных заведениях

Статья посвящена анализу содержания, специфики и особенностей профессиональной подготовки специалистов по физической реабилитации в условиях высшего учебного заведения. Раскрыты производственные функции, типичные задачи деятельности и умения, которыми должны обладать выпускники вузов.

Ключевые слова: специфика профессиональной подготовки, будущие специалисты по физической реабилитации, высшее учебное заведение.

Volik A. Contents and Specific Training of Specialists in Physical Rehabilitation in Higher Education Institutions

The article is devoted to the determination and analysis of content and specific features of professional training in physical rehabilitation in terms of higher education. Solved production functions, typical tasks and skills that graduates should possess.

Professional training in physical rehabilitation consider as the provision of such individual level of professionalism that will ensure her competitiveness in the labor market and will help to organize physical rehabilitation at all levels of the sports movement. An analysis of regulations, vocational and educational training specialist in physical rehabilitation requires knowledge of the theoretical foundations of physical and medical rehabilitation; basic prevention and treatment of physical rehabilitation; features use of various methods of physical rehabilitation; basic techniques and methods of massage; physiotherapy, manual correction techniques and methods of their application.

Determined that the expert in physical rehabilitation should be able to: identify the level of physical human development considering physical training rights; chosen means and methods of physical rehabilitation; hold classes on medical physical culture and provide massage procedure; conduct medical and pedagogical supervision.

Professional training in physical rehabilitation – a complex of organizational and psychological and educational measures to ensure the formation of students' knowledge and skills, learning which affects the efficiency of professional activities, contributing to the formation of necessary professional qualities, skills and competence.

Key words: specific training, future specialists of physical rehabilitation, university.

НАПРЯМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ У НІМЕЦЬКИХ ВНЗ

У статті проаналізовано основні напрями модернізації змісту професійної підготовки інженерів аграрного профілю у німецьких ВНЗ. Характерною особливістю професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині визначено розширення переліку напрямів підготовки спеціалістів, оновлення номенклатури спеціальностей. Особливу увагу приділено самостійній роботі студентів та орієнтації сучасної освіти на самостійно-мотиваційне опанування студентами знань під консультаційним керівництвом викладача.

Ключові слова: професійна підготовка, аграрна освіта, інженер, студент.

Адаптація підготовки фахівців-інженерів аграрного профілю до умов ринку праці, набуття ними професійних умінь і навичок та здобуття нових знань, потрібних упродовж життя, неможливе без модернізації змісту їхньої професійної підготовки. У професійній освіті інженерів аграрного профілю у німецьких ВНЗ, яка відзначається багатими традиціями та надбаннями, в умовах створення єдиного європейського освітнього простору відбуваються суттєві зміни, у тому числі й у змістового наповнення. Тому для українських вищих навчальних закладів на їх шляху європейської інтеграції вивчення досвіду німецьких ВНЗ становить особливий інтерес.

Мета статті – розглянути шляхи модернізації змісту професійної підготовки інженерів аграрного профілю у німецьких ВНЗ.

Стратегія дослідження системи професійної підготовки компетентного фахівця визначається філософською методологією, що розглядає людську діяльність як спосіб існування й розвитку суспільства та окремої особистості. Неперервну професійну освіту розглядали у своїх працях С. І. Архангельський, Ю. К. Бабанський, В. І. Луговий, П. І. Підкасистий та ін. Особистісно орієнтовний підхід був темою досліджень І. Д. Беха, О. В. Бондаревської, М. Г. Чобітька, С. К. Шинкарук та ін.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив зростання уваги вчених до проблеми професійної підготовки фахівців. Особливе місце належить працям українських учених (І. Д. Бех, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, В. В. Рибалка, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва, Я. В. Цехмістер та ін.), у яких приділено увагу професійній підготовці майбутніх фахівців.

Реформування вищої освіти Німеччини є актуальним для цілої низки німецьких дослідників, що знайшло своє відображення у публікаціях П. Векса, О. Маасена, І. Мюскенс, Х. Фрідріха, А. Ханфт та ін. Над питаннями вивчення досвіду реформування європейської системи вищої освіти працюють і українські дослідники, зокрема А. Афанасьєв, В. Байденко, В. Калашніков, Б. Клименко, Г. Лукичів, В. Миронов, В. Пусвацет,

М. Степко та ін. Вивченням освітньої системи Німеччини займалися Н. Абашкіна, М. Васильєва, В. Головка, Т. Моїсеєнко, Т. Новікова, О. Турчин та інші, а також науковці в галузі педагогіки й системи освіти Німеччини та Європи: О. Анвайлер, І. Батчаєв, В. Бергер, В. Блінов, Ф. Буш, К. Груббер, Л. Дункер, М. Крючер, Ф. Кюберт, В. Міттер, Б. Холмс та ін.

Однак, незважаючи на наявність такої кількості досліджень у цій галузі, проблема й досі залишається недостатньо вивченою. Це й зумовлює вибір нами теми статті – напрями модернізації змісту професійної підготовки інженерів аграрного профілю у німецьких ВНЗ.

Соціально-економічні трансформації в Німеччині привели до необхідності в модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі, яка відповідала б актуальним вимогам як професійної, так і суспільної діяльності. Як зазначено в нормативно-правових документах, сучасний стан економіки країни потребує створення нової системи інноваційного розвитку аграрної галузі економіки “аграрна освіта – аграрна наука – аграрне виробництво” [7].

Проведена робота з оптимізації мережі аграрних вищих навчальних закладів шляхом: створення регіональних університетських центрів; запровадження ступеневої освіти, удосконалення змісту, методів і форм навчання; запровадження комп’ютеризації навчального процесу; покращення практичної підготовки студентів – створені й ефективно функціонують регіональні навчально-практичні центри; організація підвищення кваліфікації науково-педагогічних і педагогічних працівників; створення бази даних та підписання угод щодо організації і проведення виробничої практики студентів на сучасних сільськогосподарських підприємствах; здійснення заходів із забезпечення працевлаштування та закріплення випускників на виробництві; створення сучасного комплексу методичного забезпечення в розрізі спеціальностей і професій [7].

Одним з основних критеріїв якості професійної підготовки фахівців є знання та уміння фахівців, що визначає їх конкурентоспроможність і працевлаштування у європейському економічному просторі.

Невід’ємною складовою діяльності аграрних вищих навчальних закладів є проведення наукових досліджень. З цією метою у вищих навчальних закладах функціонують 14 науково-дослідних інститутів та 67 проблемних лабораторій, створено понад 350 кафедр на виробництві, інформаційно-консультативні служби для сільськогосподарських товаровиробників [8].

Практичне навчання студентів та виконання науково-дослідних робіт здійснюється у 86 навчально-дослідних господарствах та інших виробничих підрозділах, що мають у користуванні понад 125 тис. га землі й спеціалізовані, переважно, на насінництві та племінній справі [8]. Виходячи з умов Болонської угоди, перспективи розвитку має вищий навчальний заклад, до складу якого входять науково-дослідні інститути, коледжі, навчально-дослідні господарства та інші структурні підрозділи [8, с. 8].

З метою підвищення якості професійної підготовки фахівців аграрної галузі та наближення вітчизняного змісту підготовки кадрів для галузі до

європейських і світових стандартів аграрні університети впроваджують кредитно-модульну систему, яку започаткувало Міносвіти і науки в межах проекту приєднання до Болонської декларації [1].

Важливим елементом професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині є система післядипломної освіти.

Однією з тенденцій професійної підготовки фахівців аграрної галузі є розширення міжнародної діяльності. Усвідомлюючи роль міжнародної співпраці та необхідність широкої інтеграції до світового науково-освітнього простору, здійснено комплекс заходів, які забезпечують просування національної системи освіти до інтегрованого міжнародного освітнього простору. Так, цільова програма формування кадрового потенціалу в сільськогосподарському виробництві на 2005–2009 рр. передбачає проведення роботи з організації практики студентів закордоном [4].

Аграрні ВНЗ співпрацюють із зарубіжними навчальними закладами та науковими установами, що дає можливість українським студентам проходити стажування в провідних університетах країн ЄС (Бельгія, Болгарія, Великобританія, Данія, Польща, Швеція, Франція) та інших країнах світу, а також навчати в Німеччині іноземних студентів.

Характерною особливістю професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині є розширення переліку напрямів підготовки спеціалістів, оновлення номенклатури спеціальностей. Нові форми господарювання в сільській місцевості, вимоги ринку праці щодо багатофункціональності фахівця викликали потребу у зміні назв ряду спеціальностей сільськогосподарського профілю, формування нових моделей підготовки фахівців відповідних спеціальностей, наповнюваності змісту освітньо-професійних програм і освітньо-професійних характеристик. Так, серед нових назв спеціальностей є такі: виробництво і переробка продукції тваринництва (зоотехнія); виробництво і переробка продукції рослинництва (агрономія); експлуатація та ремонт машин і обладнання агропромислового виробництва (механізація сільського господарства); обслуговування устаткування і систем теплоенергопостачання в АПК (енергетика сільського господарства); експлуатація та ремонт меліоративних, будівельних машин та обладнання сільськогосподарського виробництва (механізація меліоративних робіт сільського господарства); монтаж, обслуговування та ремонт електротехнічних установок в АПК (електрифікація та автоматизація сільського господарства); зберігання, консервування та переробка м'яса (виробництво м'ясних продуктів); зберігання, консервування та переробка молока (виробництво молочних продуктів) [8, с. 6].

Перспективними напрямками професійної підготовки фахівців є: використання природних ресурсів і проблеми їх відновлення; альтернативні джерела енергетики; підприємницька (бізнесова) діяльність; виробництво продукції та первинна її переробка; сервісне обслуговування; зелений туризм [8, с. 6].

Актуальним залишається питання забезпечення навчального процесу новим поколінням креативної навчально-методичної літератури [8, с. 6].

Як зазначають українські дослідники, збільшення часу в навчальних планах підготовки фахівців аграрної галузі на самостійну роботу та орієнтація сучасної освіти на самостійно-мотиваційне опанування студентами знань під консультаційним керівництвом викладача потребує спрямування роботи на створення багатовекторного методичного забезпечення, зорієнтованого не лише на викладача, а, насамперед, на студента [8, с. 6].

Важливим компонентом розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі є стажування викладачів безпосередньо на виробництві. Усі викладачі обов'язково мають професійний досвід і тісні зв'язки з промисловими фірмами. Відсутній розрив між вузівською й невузівською наукою, у тому числі у промисловості. Такий підхід виключає дублювання досліджень, при цьому полегшується передача технології не тільки з однієї наукової установи в іншу, а й, що найбільш важливо, з наукових установ, у тому числі ВНЗ, у промислові фірми, полегшуючи та прискорюючи тим самим процес упровадження винаходів і реалізації наукового потенціалу країни.

Одним з елементів розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині є використання дистанційних форм навчання.

Врахування тенденцій професійної підготовки фахівців аграрної галузі надає можливість: оновити зміст навчання та методи викладання дисциплін і поширення знань; розширити доступ до всіх рівнів освіти, реалізувати можливість її одержання великою кількістю молодих людей, водночас і тих, хто не може навчатись у ВНЗ за традиційними формами внаслідок браку фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості, віддаленості від великих міст, престижних навчальних закладів тощо; реалізувати систему безперервної освіти упродовж життя як довузівську, вищу, так і післядипломну; індивідуалізувати навчання за умови масовості освіти.

Основними факторами модернізації системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі Німеччини виступають соціальні й економічні. На сьогодні постала потреба модифікації алгоритмів фінансування професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Отже, соціально-економічними передумовами розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині є:

- вплив технологічного процесу на зростання економіки;
- економічне зростання країни;
- інвестиції в освіту;
- підвищення якості освіти;
- підвищення соціальної значущості особистості (трудова, професійна, рольова), яка забезпечує кращий рівень, конкурентоспроможність;
- перетворення освіти в прибуткову сферу фінансових інвестицій.

Засоби, які сприяють розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі:

- 1) визначення нових пріоритетів на ринку праці та соціальної політики;
- 2) зміни в потребі працевлаштування й адаптації працівників – вимоги до нових навичок і методів професійної підготовки фахівців аграрної галузі.

Основними шляхами модернізації професійної підготовки фахівців аграрної галузі є:

- професіоналізація вищої освіти та підвищення її суспільного статусу;
- збільшення розмірів вищих закладів аграрної освіти;
- зростання кількості аграрних університетів, що пропонують дистанційне навчання;
- створення університетських спеціалізованих центрів ДН;
- розширення форм організації ДН за рахунок розробки індивідуальних навчальних програм;
- поширення процесів кооперації та інтеграції (створення об'єднань університетів, національних і міжрегіональних центрів ДН);
- розвиток основних вмінь студентів аграрних закладів освіти: загальнопрофесійних і мовленнєвих (мовна компетентність), що включає успішне володіння рідною мовою та практичне спілкування іноземними мовами;
- розвиток умінь суспільного характеру (активність, відповідальність, самостійність, творчість, адаптаційні здібності, професійна мобільність);
- поступова зміна характеру вмінь: зі спеціальних на основні. У випадку професійної підготовки фахівців вони включають: застосування інформаційних технологій; ефективне спілкування іноземними мовами; міжособистісні вміння;
- модернізація системи профорієнтації. Система профорієнтації стала частиною освітньої діяльності, яка супроводжує навчання впродовж життя. Основними завданнями сучасної системи профорієнтаційної роботи є: надання інформації про наявність дефіциту або надмірного попиту фахівців певної галузі виробництва; мотивації для прийняття рішень про навчання; поради щодо прийняття рішень у виборі професії.

Одним із нових завдань аграрних університетів стала підготовка фахівців для дорадчих служб.

Шляхи реалізації розвитку системи професійної підготовки фахівців аграрної галузі закладені в нормативних документах. Тому основним завданням національних законодавств щодо професійної підготовки фахівців аграрної галузі є закріплення на законодавчому рівні вимог і умов щодо якісного надання освітніх послуг, що забезпечують матеріальні й духовні прагнення суб'єктів освіти.

Висновки. Отже, розглянуті шляхи розвитку професійної підготовки фахівців аграрної галузі в Німеччині, досвід німецьких вищих навчальних закладів можуть бути віднесені до перспектив застосування прогресивного європейського досвіду в Україні.

Перспективи подальших наукових досліджень пов'язані з вивченням організації проведення практик і захисту проектів при підготовці інженерів аграрного профілю в німецьких університетах.

Список використаної літератури

1. Болонська декларація та основні документи щодо втілення її принципів [Електронний ресурс] // Сайт Сумського обласного комітету молодіжних організацій. – Ре-

жим доступу: <http://www.molod.sumy.ua/korysna-informatsiia/bolonskyi-protses/item/85-bolonska-deklaracziya.html>.

2. Кравченко С. М. Кредитно-модульна система організації навчального процесу як засіб підвищення якості вищої освіти / С. М. Кравченко // Наука і методика. – 2004. – № 2. – С. 7–12.

3. Про розвиток системи аграрної освіти та удосконалення підготовки кадрів для агро-промислового комплексу : наказ від 27.03.07 р. № 217 [Електронний ресурс] // МЕГА-НаУ: професійна юридична система. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1021.3639.0>.

4. Про затвердження Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : наказ Міністерства освіти України від 8.04.93 р. № 93 із змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.94 р. № 351) [Електронний ресурс] // Офіційний веб-портал Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93>.

5. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті: суспільна потреба та проблеми формування / В. П. Андрущенко // Наук. зап. КІТЕП. Псих.-пед. пробл. удоскон. проф. підготов. фахівців сфери туризму в умовах неперервн. освіти. – 2001. – № 1. – С. 9–15.

6. Принципи та шляхи інтеграції вищих навчальних закладів Міністерства аграрної політики України в Європейський простір вищої освіти : наук.-метод. матер. / за ред. С. М. Кравченка. – Київ : Аграрна освіта, 2006. – 35 с.

7. Про затвердження плану заходів щодо реалізації Концепції реформування і розвитку аграрної освіти та науки на період до 2015 року [Електронний ресурс] // Освіта. ua : сайт. – Режим доступу: http://www.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/25076.

8. Хоменко М. П. Стан і прогностичні тенденції розвитку аграрної освіти в умовах модернізації вищої освіти та сучасних вимог ринку праці / М.П. Хоменко, О.М. Ткачук // Проблеми освіти : наук. зб. – Київ : Інститут інноваційних технологій й змісту освіти МОН України, 2007. – Вип. 53. – 132 с.

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Гарасюта В. М. Направления модернизации содержания профессиональной подготовки инженеров аграрного профиля в немецких вузах

В статье проанализированы основные направления модернизации содержания профессиональной подготовки инженеров аграрного профиля в немецких вузах. Характерной особенностью профессиональной подготовки специалистов аграрной отрасли в Германии определено расширение перечня направлений подготовки специалистов, обновления номенклатуры специальностей. Особое внимание уделено самостоятельной работе студентов и ориентации современного образования на самостоятельно-мотивационное овладение студентами знаниями под консультационным руководством преподавателя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, аграрное образование, инженер, студент.

Harasyuta V. Directions of Modernization of Training of Agrarian Engineers at German Universities

The article analyzes the main directions of modernization of the content of the training of agrarian engineers at German universities. It is stated out that adapting training engineers of agrarian profile to labor market conditions, the acquisition of professional skills and new knowledge needed during life is impossible without modernization of the content of their training. The main factors of modernization of vocational training of the agricultural sector in Germany are the social and economic. Expanding the list of defined areas of training and updates range of specialties are defined as a characteristic feature of the professional training of engineers for agricultural sector in Germany. Based on the conditions of the

Bologna agreement, the best prospects has a higher educational institution, which includes research institutes, colleges, educational and research farms and other structural units. Particular attention is paid to the orientation of modern education on self-motivation of students to master knowledge under advisory guidance of a teacher. Means to support the development of vocational training of agrarian engineers are determined: identification of new priorities in the labor market and social policies; changes in the demand for employment and worker adjustment. The main ways of modernizing vocational training of agrarian engineers are determined: professionalization of higher education and improve its social status; increasing the size of institutions of higher agricultural education; dissemination of process of cooperation and integration; development of basic skills of students at agricultural education institutions; gradual change in the nature of the skills; modernization of vocational guidance. The main tasks of a modern system of vocational work are determined: providing information about the presence of an excessive deficit or demand a particular industry professionals; motivation for making decisions on education; tips for making decisions in choosing a profession. The development of professional training in agricultural sector in Germany, the experience of German institutions of higher education can be attributed to the prospects of progressive European experience in Ukraine.

Key words: vocational training, agricultural education, engineer, student.

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОГО САМОВРЯДУВАННЯ У ВНЗ

У статті висвітлено загальні аспекти й роль студентського самоврядування як засобу соціалізації сучасної молоді, кінцевою метою якої є формування громадянськості. Визначено аспекти, які можна розглядати як найперспективніші для впровадження в українську систему вищої освіти.

Ключові слова: організація, студентське самоврядування, соціалізація, громадянськість, ВНЗ.

Україна чітко визначила орієнтир на входження до загальноєвропейського освітнього простору за обов'язкової умови збереження кращих національних традицій. При цьому постає питання про роль студентського самоврядування у процесі освітньої інтеграції. Як наслідок, українські відомства, департаменти, агентства у справах молоді здійснюють перегляд цілей і завдань діяльності студентського самоврядування, модернізацію його змісту відповідно до вимог сучасного європейського освітнього простору. Адже без вирішення проблем самоврядування студентів неможливо досягти європейської якості освіти, готувати конкурентоспроможних фахівців.

Аналіз наукової літератури свідчить, що висвітленню питання модернізації педагогічної освіти в контексті Болонського процесу, зокрема студентському самоврядуванню, присвячені праці О. Алексєєвої, М. Гриньової, Н. Деньги, І. Кравченка, Ю. Кращенко, В. Кременя, О. Невмержицької, І. Мороза, С. Савченко, Л. Товажнянського та ін. Проблему розвитку учнівського самоврядування досліджували В. Демчук, М. Соловей та ін. Питанню європейського досвіду запровадження інституту студентського самоврядування присвятили свої праці Т. Буяльська, К. Потапа та ін. Особливий інтерес викликають наукові дослідження останніх років таких українських учених: Л. Божович, О. Дубасенюк, І. Бех, З. Зикова, А. Капська, В. Караковський, М. Красоницький, Т. Кириленко, В. Семиченко, Т. Степура, С. Сисоєва, в яких розглядаються організаційні аспекти самоврядування, проблеми соціальної зрілості та самореалізації, виконання гуманістичних цінностей, формування здатності до свідомої саморегуляції. Незважаючи на це, в науковій літературі недостатньо висвітлені аспекти організації студентського самоврядування у вищому навчальному закладі, використання яких сприяє соціалізації особистості, громадянському самовизначенню, забезпеченню якості вищої освіти та участі у формуванні й реалізації освітньої та молодіжної політики. Адже студентство є соціально-професійною групою, яка об'єднує молодь вищих навчальних закладів України і потенційно являє собою один із найголовніших рушіїв розвитку новітньої української державності. Студенти – це майбутні фахівці, які будуть вирішувати долю усіх галузей виробництва й від того, як вони фор-

муються і проявляють себе в навчально-науковому процесі, залежать перспективи розвитку країни, тому необхідність вирішення суперечності між потребою сучасного суспільства у відповідальних, свідомих громадянах і зниженням активності молоді, слугують переконливими аргументами актуальності досліджуваної теми.

Актуальність проблеми студентського самоврядування зумовлена й необхідністю виховання особистості, яка володіє не тільки певною сумою знань, умінь і навичок, а й спроможна активно включатися у демократичні процеси, що відбуваються в нашій країні. Елементи свідомої активної участі в суспільному житті держави моделюються у вищому навчальному закладі засобами студентського самоврядування, яке має діяти на основі демократичних цінностей.

Метою статті є окреслення й обґрунтування особливостей організації студентського самоврядування у вищому навчальному закладі.

Ідеї виникнення і розвитку студентського самоврядування пройшли певний шлях, їх реалізація була адекватною соціально-гуманітарному стандарту суспільства та підпорядковувалася загальним вимогам підготовки майбутнього фахівця. Студентському самоврядуванню відведено провідну роль у вирішенні цілої низки завдань із соціалізації студентської молоді, формуванню в неї активної громадянської позиції, організаторських навичок і професійних компетенцій. Організація студентського самоврядування у вищому навчальному закладі є важливою умовою оптимізації управління учбовим життям на основі якнайширшого залучення студентів до цього процесу. Студентське самоврядування забезпечує захист прав та інтересів осіб, які навчаються, та їхню участь в управлінні вищим навчальним закладом.

Водночас студентське самоврядування доцільно розглядати не тільки як самостійну громадську діяльність студентів, пов'язану з реалізацією функцій управління ВНЗ, а і як форму самовиховання студентської молоді, яка діє з метою реалізації їх творчого потенціалу, розвитку в них організаторських навичок, управлінських вмінь, формування соціальної зрілості та відповідальності, громадської активності, ініціативності та інших лідерських якостей необхідних майбутнім фахівцям, шляхом залучення студентів до процесу розробки, прийняття та втілення управлінських рішень, що стосуються життєдіяльності вищого навчального закладу.

Аналізуючи організацію студентського самоврядування у ВНЗ України та порівнюючи з досвідом зарубіжних країн, варто зазначити, що, незважаючи на певну позитивну динаміку, це все ще складний, сповнений суперечностей процес. Одним з основних системних недоліків розвитку студентського самоврядування в Україні є відсутність з боку суб'єктів освітніх відносин стратегічного бачення розвитку студентського самоврядування. Саме ця невизначеність викликає майже всі інші проблеми та суперечності студентського самоврядування. Розв'язання суперечностей сприятиме формуванню позитивних тенденцій розвитку студентського самоврядування, адже переваги від функціонування ефективної системи сту-

дентського самоврядування виходять за межі системи освіти, сприяючи не тільки оптимізації навчального процесу у вищій школі, а й соціалізації молоді, виробленню у неї комунікативних, управлінських навичок, розвитку політичної культури молодого покоління. У цьому контексті студентське самоврядування можна розглядати як передумову для розвитку громадянського суспільства й парламентських демократичних традицій.

Студентське самоврядування є невід'ємним елементом системи управління сучасним вищим навчальним закладом, дає змогу студентам впливати на діяльність навчального закладу, зокрема підвищувати якість освіти та становить значний потенціал для студентів щодо можливостей активної участі в регулюванні проблем, пов'язаних зі створенням умов соціального становлення та розвитку громадської активності молоді України.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства постає необхідність трансформації системи соціалізації молоді, постає потреба активізації пошуку актуальних засобів соціалізації. Одним з них варто визнати студентське самоврядування, яке потенційно здатне охопити практично всю студентську молодь і забезпечити її соціальне становлення й розвиток. Студентське самоврядування розглядається як особлива форма ініціативної, самостійної, відповідальної громадської діяльності студентів, спрямованої на вирішення важливих питань життєдіяльності студентської молоді, розвиток її соціальної активності, підтримку соціальних ініціатив.

Кінцевою метою соціалізації має бути формування громадянськості, ступінь якої визначається тим, наскільки особа пристосувалася до соціальних відносин і сприяє розвитку суспільства.

Безумовно, студентське самоврядування слід віднести до тих інтерактивних процесів, завдяки яким здійснюється соціалізація студентської молоді. Студентське самоврядування є своєрідним лакмусовим папірцем для визначення того, чи є молодь, студентство споживачем чи активним учасником суспільного життя.

Отже, студентське самоврядування є саме тим засобом, що дає змогу досягти мети соціалізації молоді у ВНЗ, яка полягає у формуванні особистості студента як соціально активної особистості з навичками самоврядування.

Як засіб соціалізації молоді студентське самоврядування передбачає: формування за допомогою органів студентського самоврядування клімату, сприятливого для всебічного розвитку молодої людини в студентській громаді; самоусвідомлення студентами себе творцями свого власного життя, усвідомлення того, що саме від них залежить, якими будуть роки перебування у ВНЗ та подальше життя, а також усвідомлення відповідальності за власний вибір, дії та наслідки, за інших членів студентської громади; формування у молоді потреби більш активної життєвої позиції в громаді, яке здійснюється в процесі участі в діяльності студентського самоврядування.

Участь у будь-яких заходах, які імітують реальні форми роботи та процеси, затвердженні суспільством, є важливим чинником соціалізації молодої особистості, бо тут набувається перший практичний досвід діяльності, формується почуття співучасті в громадському житті суспільства.

Беручи активну участь у різних формах самоврядної діяльності, студенти навчаються виконувати певні соціальні функції, притаманні молоді загалом і студентству зокрема, а також роблять внесок до функціонування суспільної системи.

Українське суспільство, яке здійснює перехід до якісно нового стану, потребує покоління активного, що вміє жити й працювати в умовах демократії, в умовах зростаючої політичної, економічної та громадянської відповідальності за себе й за державу. Тому в системі формування особистості громадянське виховання посідає особливе місце.

Організація та ефективне використання потенціалу студентства дасть змогу не тільки вирішувати проблеми становлення особистості молоді людини, а й направить енергію молоді в конструктивне русло, створить механізм включення молоді людини в систему суспільних зв'язків і її гармонійної соціалізації [10, с. 52].

Важливою умовою розбудови громадянського суспільства є рівноцінне представництво й рівноправна участь усіх категорій населення в державотворчих процесах. Так, інститут студентського самоврядування є невід'ємною складовою освітньо-виховного простору національної вищої школи та важливим чинником поступу України до розбудови демократичного суспільства. Студентське самоврядування – це один із потужних стимулів підвищення соціальної активності студентів і вузівських колективів [5, с. 14].

У педагогіці доведено, що ціннісні орієнтації й основні знання з громадянськості формуються в підлітковому та юнацькому віці. Саме цей період є сензитивним щодо формування рис майбутнього громадянина.

Процес виховання молоді має бути спрямованим на формування громадянської зрілості як інтегральної якості особистості, яка характеризує загальний рівень громадянської вихованості й, насамперед, її ідейно-моральні якості, усвідомлення своїх прав і обов'язків, відповідальності перед державою, суспільством, собою.

Процес формування громадянської зрілості сприяє громадянському самовизначенню особистості – соціальної, життєвої, особистісної, рольової, що безпосередньо пов'язано з громадянською позицією: готовністю виконувати громадянські обов'язки перед державою, суспільством. Саме в процесі самовизначення і кристалізується особистість, формуються відповідні переконання, принципи, ціннісні орієнтації та мотивації. Студенти, що беруть участь у роботі студентського самоврядування мають змогу відчувати себе рівноправними громадянами країни, готуватися до реального життя в громадянському суспільстві й таким чином впливати на його демократизацію.

Основна мета виховання громадянських якостей засобами самоврядування полягає у формуванні й розвитку громадянськості як соціальної цінності, інтегративної якості особистості, переконаної у непорушності конституційних прав і свобод.

Для підвищення ефективності процесу виховання громадянськості студентів України засобами самоврядування визначені ті аспекти, які мож-

на розглядати як найбільш перспективні для впровадження в українську систему вищої освіти. До них відносять: демократизацію взаємовідносин між органами студентського самоврядування та керівництвом ВНЗ на всіх рівнях; розширення сфер діяльності і впливу студентського самоврядування (в межах і поза межами ВНЗ); формулювання суті й завдань студентського самоврядування відповідно до світових глобалізаційних процесів; удосконалення фінансового забезпечення; активізація форм діяльності студентських засобів масової інформації; підвищення вимог до моральних якостей лідерів студентського самоврядування; планування, звітність і прозорість діяльності органів студентського самоврядування; залучення до активної діяльності студентів усіх курсів і форм навчання.

Студентське самоврядування в умовах глобалізації розглядається як механізм побудови моделі університетської освіти й засіб розвитку демократичних відносин і демократизації усіх сфер суспільного буття.

Діяльність студентського самоврядування є самостійною, організаторською та творчою. Вона не вичерпується безпосередньою організацією різноманітних культурно-дозвільних заходів, унормуванням відносин і громадських взаємодій у студентській спільноті, налагодженням дієвої управлінської взаємодії з адміністрацією та органами самоуправління в громаді, взаємодією зі студентськими самоврядними організаціями різних навчальних закладів. Під самоврядуванням розуміють допомогу, представництво і керівництво. У реальному житті самоврядування студентів виконує ще одну дуже важливу функцію – прискорення розвитку особистісних організаційно-творчих здібностей студента. Тому велику увагу приділено проблемі лідерства.

Невід'ємною складовою діяльності студентського самоврядування є становлення громадянина, адже роль громадянина – це не тільки почесна, а й відповідальна людська функція, яка вимагає від особистості конкретних практичних дій у відстоюванні певних, законодавчо закріплених і морально санкціонованих у суспільстві громадянських прав і свобод.

Між тим, можливості студентського самоврядування з виховання громадянськості студентів у ВНЗ України ще не використовують у повному обсязі. Згідно з результатами останніх соціологічних досліджень, більшість студентів не беруть активної участі в діяльності різних студентських об'єднань: органів студентського самоврядування, об'єднань за інтересами, громадських організацій тощо. У студентів усе більш актуальними стають не суспільні, а особистісні орієнтири. Це відбувається тому, що на сучасному етапі існування українського суспільства студентське самоврядування перебуває ще в процесі розвитку, оскільки не всі ще здатні повірити у його силу, хоча більшість розуміє, що являє собою студентське самоврядування і для чого воно існує.

Усвідомлення студентством своїх проблем, виголошення цих проблем і пошук двосторонніх шляхів для їх вирішення є запорукою демократичного розвитку не тільки молодіжних організацій, а й усього суспільства загалом.

З метою покращення функціонування інституту студентського самоврядування у ВНЗ України вважаємо доцільним привертати увагу влади та громадськості до студентського самоврядування як одного з найважливіших чинників формування громадянина України та виховання еліти нації; створити можливості для аналізу процесів розвитку студентського самоврядування в Україні, зокрема шляхом проведення соціологічних досліджень з організації самоврядування у ВНЗ; скоординувати роботу фахівців з вивчення та узагальнення історичного досвіду студентського самоврядування в країнах Європи, звернути увагу на проблеми (порівняно з досвідом європейських країн), які гальмують удосконалення процесів студентського самоврядування у ВНЗ України; ініціювати надання студентському самоврядуванню належної правової, економічної, організаційної та інформаційної підтримки з боку держави, громадських організацій, суспільства; підвищувати рівень зацікавленості студентів суспільним життям власного ВНЗ за допомогою видання регулярних студентських видань, листівок, брошур, створення відповідних веб-сайтів тощо; спонукати адміністрацію ВНЗ України до створення сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективах, атмосфери довіри студентів до викладачів і керівництва, належних матеріально-технічних умов для вільного самовиявлення студентів; планувати проведення міжнародних науково-практичних конференцій з проблем студентського самоврядування за участю представників європейських вищих навчальних закладів.

Висновки. Розвиток громадянської активності молоді, забезпечення постійної співпраці органів державної влади та органів місцевого самоврядування з органами студентського самоврядування та молодіжними громадськими організаціями, залучення молоді до роботи в органах виконавчої влади та органах місцевого самоврядування є одним з пріоритетних напрямів роботи з реалізації державної молодіжної політики.

Таким чином, завдяки самоврядуванню можна створити певну життєздатну систему, яка могла б працювати на майбутнє суспільство, стала б “центром кристалізації” позитивної перспективи майбутнього, розвитку суспільно активної особистості та створення відповідних механізмів для її продуктивної екстраполяції в соціум.

Список використаної літератури

1. Алексеева О. В. Формування громадянської позиції сучасної молоді / О.В. Алексеева // Педагогіка і психологія. – 2006. – № 2 (5). – С. 31–35.
2. Бойко А. Самоврядування – школа професіоналізму, громадянськості й самостійності / А. Бойко // Дидаскал. – 2008. – № 6. – С. 7–9.
3. Борисенко М. Студентське самоврядування: вітчизняний та зарубіжний досвід / М. Борисенко // Дидаскал. – 2008. – № 6. – С. 39–43.
4. Галицька М. Самоврядування як спосіб соціалізації молоді та формування активної життєвої позиції / М. Галицька // Дидаскал. – 2008. – № 6. – С. 161–165.
5. Гриньова М. Студентське самоврядування: стан, проблеми і завдання / М. Гриньова // Виховання особистісних якостей майбутніх фахівців у системі студентського самоврядування : матер. Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 24–25 квітня 2009 р.) / Полтавська обласна рада, Полтавська міська рада, кафедра пед. майстерності Полт. держ. пед. ун-ту імені В.Г. Короленка та ін. – Полтава, 2009. – С. 13–16.

6. Копишаш В. Студентське самоврядування: проблеми і тенденції розвитку / В. Копишаш // Дидаскал. – 2008. – № 6. – С. 67–71.
7. Кравченко І. Роль і значення студентського самоврядування у навчально-виховному процесі вищої школи / І. Кравченко // Дидаскал. – 2008. – № 6. – С. 60–62.
8. Кращенко Ю. Концептуальні засади розвитку студентського самоврядування в Україні / Ю. Кращенко, А. Ігнатович // Вища школа. – 2011. – № 9. – С. 117–125.
9. Лізьнова Н. Пріоритетні напрями розвитку студентського самоврядування / Н. Лізьнова // Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед. – 2006. – Вип. 21. – Ч. 1. – С. 182–189.
10. Рабцун Н. В. Работа со студентами как важнейший компонент государственной молодежной политики и место вуза в ее реализации / Н.В. Рабцун // Вестник КАСУ. – 2006. – № 3. – С. 48–54.
11. Якуба Е. А. Социология : учеб. пособ. для студ. / Е. А. Якуба. – Харьков : Константа, 1996. – 192 с.

Стаття надійшла до редакції 11.02.2015.

Демченко Ю. А. Особенности организации студенческого самоуправления в высшем учебном заведении

В статье освещены общие аспекты и роль студенческого самоуправления как средства социализации современной молодежи, конечной целью которой является формирование гражданственности. Определены аспекты, которые можно рассматривать как наиболее перспективные для внедрения в украинскую систему высшего образования.

Ключевые слова: *организация, студенческое самоуправление, социализация, гражданственность, высшее учебное заведение*

Demchenko Y. Peculiarities of Student Self-Government in High School

The article describes the features of the organization of the student self-government in high school, as a result it was considered and substantiated the directions of the development and innovative approaches to the student self – government in high school. It was reported the general aspects and the role of student self-government as a method of the modern youth's socialization, whose ultimate goal is the formation of citizenship. The student self-government is seen as a special form of the initiative, independent, responsible social activities of the students aimed at solving important issues of students' life, the development of its social activities, supporting for social initiatives. For increasing of the effectiveness of the citizenship education of the Ukrainian students by means of self-government it was identified those aspects that can be considered as the most promising ones for implementation in Ukrainian higher education system.

The student self-government is considered as a mechanism for building a model of university education and a method of development of the democratic relations and the democratization of all spheres of the social life.

The development of youth civil activity, providing of continuous cooperation of state and local authorities with the student self-government and youth public organizations, attracting of the young people to work in the executive authorities are defined as priority directions of the realization of the state youth policy.

Key words: *organization, student self-government, socialization, citizenship, high school.*

ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ БАКАЛАВРСЬКИХ ПРОГРАМ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ В НІМЕЧЧИНІ

У статті розглянуто змістові особливості професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах Німеччини. Подано вимоги до вступу у вищі навчальні заклади, зміст навчання і практичної підготовки, розподіл модулів за семестрами. Визначено компетентності, формуванню яких сприяє пропозиція навчальних програм для бакалаврів. Наведено орієнтовний розподіл модулів і кредитів програми для підготовки бакалаврів з бізнес-адміністрування. Запропоновано використання досвіду професійної підготовки економістів у вищих навчальних закладах Німеччини з метою вдосконалення їхнього навчання у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: професійна підготовка, спеціалізація, модуль, практика, економіст.

Українська економіка характеризується формуванням ринкових відносин, що зумовлює нові вимоги до фахівців економічного профілю для вітчизняних підприємств. Такі фахівці мають не тільки володіти глибокими теоретичними знаннями й міцними вміннями та навичками практичної діяльності, а й новою орієнтацією за взірцем представників зазначеного профілю європейських підприємств. На особливу увагу заслуговує вивчення досвіду професійної підготовки економістів у німецьких навчальних закладах, адже економіка Німеччини є найсильнішою серед країн ЄС.

Мета статті – розглянути питання диференціації професійної підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах Німеччини.

Питання професійної підготовки економістів було предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних науковців, які вивчали різні аспекти цього процесу: організаційні питання економічної освіти (В. Базилевич, А. Дзундза, О. Романовський), математичну підготовку майбутніх економістів у процесі навчання (Л. Нічуговська, Н. Самарук, Л. Пуханова), підготовку майбутніх економістів-аграрників до професійної інформаційної діяльності (Р. Корнєв).

Проте низка важливих питань щодо підвищення ефективності професійної підготовки студентів економічних спеціальностей у процесі навчання на шляху України до інтеграції у європейський освітній простір 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 Німеччини, зокрема, за програмами підготовки бакалаврів.

Професійну підготовку фахівців економічного профілю у Федеративній Республіці Німеччина здійснюють вищі навчальні заклади різних типів: університети (Universitäten); вищі навчальні заклади прикладних наук (Fachhochschulen); технічні університети (Technische Universitäten).

Особливістю бакалаврських програм для фахівців економічного профілю в німецьких університетах є те, що вони можуть бути організовані як у

формі так званої моноспеціальності (Mono-Studiengang), коли студент навчається тільки за однією програмою (спеціальністю), так і у формі комбінованого бакалаврату, коли студент вивчає основну й додаткову спеціальності.

Бакалаврат передбачає, як правило, навчання протягом 6 семестрів і опанування навчальним матеріалом обсягом 180 кредитів. Проте в деяких випадках для отримання ступеня бакалавра необхідні 7 семестрів (210 кредитів) або 8 семестрів (240 кредитів). Крім фахової підготовки, програми зазначених спеціальностей містять також навчальні курси із блоку надфахових компетенцій і орієнтувальних знань обсягом 21 кредит.

Розглянемо особливості організації навчального процесу на прикладі університету Бремена [2].

Навчальні програми факультету розподілені за трьома напрямками:

1. “Міжнародний менеджмент” включає курси, орієнтовані за змістом навчальних програм та організацією семестру закордоном, насамперед, на вивчення питань міжнародного менеджменту. До них належать:

- прикладні бізнес-мови й міжнародне підприємництво (Angewandte Wirtschaftssprachen und Internationale Unternehmensführung (AWS));
- економіка підприємств / міжнародний менеджмент (Betriebswirtschaft / Internationales Management (BIM));
- глобальний менеджмент (Global Management (ISGM));
- туристичний менеджмент (Tourismusmanagement (ISTM)).

2. Напрямок “Менеджмент і технології” об’єднує програми з широким підходом до менеджменту або з чіткою технічною орієнтацією:

- економіка підприємств (Betriebswirtschaft (BW));
- дуальне навчання в галузі економіки підприємств (Dualer Studiengang Betriebswirtschaft (DSBW));
- економічна інженерія (Wirtschaftsingenieurwesen (ISWI));
- менеджмент у торгівлі (Management im Handel (MiH)).

3. “Державна економіка і фінанси, економіка” охоплює програми, акцентовані на юридичних або фінансових питаннях і орієнтовані на державний сектор і економіку загалом:

- європейські фінанси та бухгалтерський облік (European Finance and Accounting (EFA));
- європейська програма в області економіки й адміністрування (Europäischer Studiengang Wirtschaft und Verwaltung (ESWV));
- дуальне навчання в галузі державного управління (Dualer Studiengang Public Administration (DSPA));
- міжнародна програма в області економіки (Internationaler Studiengang Volkswirtschaft (ISVW));
- міжнародна програма в області податкового й господарського права (Internationaler Studiengang Steuer- und Wirtschaftsrecht (ISWR)).

Цікавою є орієнтація значної кількості пропонованих у німецьких університетах, у тому числі й у Бремені, програм на міжнародну діяльність фахівців-економістів. У зв’язку з цим розглянемо вимоги до вступників. Для напрямку підготовки “Міжнародний менеджмент” вони передбачають на-

явність атестату зрілості/диплому вищого навчального закладу Fachhochschule або складання вступного іспиту; знання англійської мови; проходження 12-тижневої менеджерської практики, яка має бути завершена до кінця 4-го семестру. Навчання триває 8 семестрів, включаючи навчання закордоном, у тому числі практику та написання бакалаврської роботи. Викладання здійснюється німецькою та англійською мовами.

Протягом перших двох років навчання в університеті Бремена студенти оволодівають базовими та спеціальними знаннями з однієї з іноземних мов (арабської, китайської або японської); економіки й суспільства цільового регіону, у тому числі історію, філософію, культуру, політику; бізнес-курсу англійської мови; в області економічних наук, таких як бізнес-адміністрування, економіка, комерційне право та економічна інформатика.

Набуті знання поглиблюються на третьому році навчання, який охоплює два семестри практики в країні, мова якої вивчалася. Загалом, перебування закордоном ділиться на поглиблене вивчення мови й навчання в одному з університетів-партнерів університету Бремена й практику на місцевому підприємстві або в місцевій установі. Практика в цільовому регіоні може здійснюватися на німецьких, міжнародних, місцевих підприємствах, у державних установах, міжнародних організаціях, асоціаціях тощо.

На четвертому році навчання поглиблюються набуті на третьому курсі знання з міжнародного менеджменту, вибраної теми бізнес-адміністрування, таких як управління, персонал, маркетинг, з іноземної мови та економіки й суспільства цільового регіону. Один модуль останнього семестру відведено на підготовку бакалаврської роботи. Підґрунтя для бакалаврської роботи закладається вже при виборі студентом спеціалізації [1, с.13].

Зазначимо, що тривалість навчання бакалаврів-економістів є різною відповідно до обраної програми. Ті, хто вивчає економіку підприємств, навчаються 7 семестрів, включаючи навчання закордоном, у тому числі практику та написання бакалаврської роботи. Викладання для них здійснюється переважно німецькою мовою, хоча при вступі вимагається наявність просунутого рівня володіння англійською мовою. Майже 20% занять у перших чотирьох семестрах проводиться англійською мовою.

Крім того, навчання майбутніх бакалаврів економічного профілю спрямоване на набуття ключових компетенцій і відповідних навичок на додаток до ґрунтовних фахових і методичних знань. Зокрема, навчання передбачає: фахові й методичні знання; їх практичне застосування і наближення до практики; наукову орієнтованість; здатність до аналітичного, концептуального та методологічного мислення; вміння спілкуватися і співпрацювати, а також гарне знання ділової англійської мови.

Протягом перших чотирьох семестрів студенти отримують глибокі знання з різних економічних дисциплін (виробництво, логістика, фінанси, менеджмент, управління, маркетинг, організація, управління персоналом), бухгалтерського обліку (зовнішнього та внутрішнього обліку), математики для економістів, економічної статистики, економічної інформатики, роботи з управління проектами та наукової роботи. Крім того, вони вивчають дія-

льність підприємств, особливо економіку підприємств, оподаткування та господарське право. Студенти також набувають таких ключових навичок, як навички з риторики; міжкультурні, соціальні й персональні.

Навчання фахівців економічного профілю в німецьких університетах спрямоване на підготовку фахівців широкого профілю, які також набувають ключових кваліфікацій і ключових компетенцій на додаток до ґрунтовних і методичних знань. Тому навчальний процес передбачає:

- оволодіння фаховими й методичними знаннями, їх прикладну орієнтацію і зв'язок з практикою;
- наукову складову – здатність до аналітичного, концептуального та методичного мислення;
- здатність до спілкування і співпраці;
- набуття глибоких знань з бізнес-курсу англійської мови.

Знання, набуті протягом перших чотирьох семестрів, закріплюють у наступному п'ятому практичному семестрі, який може проходити як у Німеччині, так і закордоном. Студенти отримують уявлення про функціонування підприємства й сутність виробничих процесів, набувають здатності реалізувати свій досвід на науковому рівні та встановлювати співвідношення між теорією і практикою. Це наближення теорії до практики ще більше посилюється при виконанні бакалаврського проекту, в ході підготовки якого розглядається практичний досвід і пишеться бакалаврська робота.

У шостому й сьомому семестрі студенти спеціалізуються у двох областях знань. Для цього пропонують широкі можливості поєднання двох з восьми варіантів спеціалізації: маркетинг і збут, фінанси, економічна інформатика, контролінг, логістика, податковий облік і аудит, бухгалтерський облік, управління персоналом.

Курс розподілено на п'ять модулів на семестр. На додаток до аудиторних годин у формі лекцій і практичних занять дві третини курсової підготовки повинні бути виконані у вигляді самостійного навчання.

Кожен модуль має 6 кредитів, а семестр, відповідно, 30 кредитів. Весь період навчання (7 семестрів) передбачає 210 кредитів. Розподіл модулів за семестрами подано у табл. 1.

Таблиця 1

Розподіл модулів за семестрами

Семестр	Модуль 1	Модуль 2	Модуль 3	Модуль 4	Модуль 5
1	2	3	4	5	6
1 (30 кредитів)	Бізнес-адміністрування I	Математика для економістів	Економіка I	Зовнішній бухгалтерський облік	Ділова англійська мова I
2 (30 кредитів)	Бізнес-адміністрування II	Економічна статистика	Економіка II	Внутрішній бухгалтерський облік	Ділова англійська мова II
3 (30 кредитів)	Бізнес-адміністрування III	Бізнес-адміністрування IV	Економічна інформатика	Оподаткування	Господарське право I

Продовження табл. 1

1	2	3	4	5	6
4 (30 кредитів)	Бізнес-адміністрування V	Бізнес-адміністрування VI	Міжнародний бізнес	Наукова робота	Господарське право II
5 (30 кредитів)	Підготовка до практики	Практика	Практика	Практика	Звіт за практику
6 (30 кредитів)	Спеціалізація A	Спеціалізація A	Спеціалізація B	Спеціалізація B	Бакалаврська робота
7 (30 кредитів)	Спеціалізація A	Спеціалізація A	Спеціалізація B	Спеціалізація B	Бакалаврська робота

Слід зазначити, що більшість студентів (85%), які вступають, щоб вивчати економіку підприємств, уже мають професійну освіту (наприклад, спеціальності менеджера у промисловості, банківській справі; експедитора, помічника бухгалтера тощо).

Випускники можуть виконувати функції менеджера й здійснювати управління у різних сферах економіки, обіймати керівні посади на всіх рівнях або займатися самостійною підприємницькою діяльністю. Потенційна сфера професійної діяльності відповідно до обраної спеціалізації включає в себе традиційні функції (тобто облік і контроль, фінансовий менеджмент, маркетинг і дистрибуція, логістика, організація та інформатика; управління персоналом; аудит підприємств).

Висновки. Досвід професійної підготовки майбутніх бакалаврів-економістів у вищих навчальних закладах Німеччини свідчить про ефективність організації їх навчання за кредитно-модульною системою та потенційні можливості впровадження поєднання двох спеціалізацій на старших курсах. Особливої уваги заслуговує практичне навчання (практичний семестр).

Перспективи подальших наукових досліджень можуть бути пов'язані з вивченням змісту окремих дисциплін і проведення практик.

Список використаної літератури

1. Базилевич В. Д. Класична економічна освіта як фактор конкурентоспроможності / В. Д. Базилевич // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – 2010. – Вип. 94. – С. 12–14.
2. Bachelor-Studiengänge [Electronic resource] // Сайт університету Бремена. – Mode für den Zugang: <http://www.hs-bremen.de/internet/de/einrichtungen/fakultaeten/f1/studium/bachelor/>.
3. Романовський О. Г. Вища освіта на зламі тисячоліть / О. Г. Романовський. – Книга 1: Ефективна підприємницька освіта як фундамент економічного розвитку демократичного суспільства / О. Г. Романовський. – Київ : Деміург, 2000. – 248 с.

Стаття надійшла до редакції 22.02.2015.

Дзюба А. И. Особенности содержания бакалаврских программ экономического профиля в Германии

В статье рассмотрены особенности содержания профессиональной подготовки будущих экономистов в высших учебных заведениях Германии. Представлены требования к поступлению в высшие учебные заведения, содержание обучения и практической

подготовки, распределение модулей по семестрам. Определены компетентности, формированию которых способствует предложение учебных программ для бакалавров. Приведен пример ориентировочного распределения модулей и кредитов программы для подготовки бакалавров бизнес-администрирования. Предложено использование опыта профессиональной подготовки экономистов в высших учебных заведениях Германии с целью совершенствования их обучения в высших учебных заведениях Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специализация, модуль, практика, экономист.

Dziuba H. Content Features of Undergraduate Programs in Economics in Germany

The article describes the features of the content of training future economists in higher education institutions in Germany. It is determined that one of the features of bachelor programs for professionals in economics at German universities is that they can be arranged in the form of a so-called mono-specialty (Mono-Studiengang), when the student studies only one program (specialty), and in the form of combined undergraduate program when the student studies primary and secondary specialty. The requirements for admission to higher education, the content of teaching and training, the distribution of modules per semester are presented. The course is divided into five modules per semester. In addition to classroom hours in the form of lectures and practical classes two third training course should be in the form of self-education. The competencies that are formed by the offered training programs for bachelors are defined. The programs provide: mastering of professional and methodical knowledge, their practical orientation and relationship with practice; research component – ability to analytical, conceptual and methodological thinking; ability to communicate and cooperate; acquiring a deep knowledge of business English course. The features of the educational process in the case of the University of Bremen is considered. An example of the distribution of modules and credit of programs for Bachelor of Business Administration is given. The experience of professional training of bachelors in economics at universities in Germany 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 (practical semester). Prospects for further research may be related to the study of certain subjects and content of practice. It is stated out that graduates may perform the functions manager and manage in different economic sectors occupy leadership positions at all levels or engage in independent business. The use of the experience of training of economists at universities in Germany with the aim of improving their training in higher educational institutions of Ukraine is proposed.

Key words: professional education, specialization, module, practice, economist.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ВИДОВ ТУРИЗМА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОЛОГО-ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КНР

В статье указано, что в Китае туризм занимает важное место в жизни общества, реализуя различные социально значимые функции. В частности, он является одним из важнейших методов формирования эколого-валеологической культуры студенческой молодежи в высшей школе. Установлено, что с этой целью студенты китайских вузов привлекаются к разным видам туризма: лечебный (организация лечебных поездок студентов с проблемами со здоровьем на курорты); рекреационный и экскурсионный (обеспечение активного отдыха студенческой молодежи, ознакомление ее с культурными ценностями Китая); научно-исследовательский (организация археологических раскопок, наблюдения за животными, растениями и другими природными явлениями); экологический (направлен на обеспечение продуктивного взаимодействия личности с окружающей ее экосистемой, окружающей средой).

Ключевые слова: туризм, эколого-валеологическая культура, студенты, вуз, Китай.

Развитие туризма неразрывно связана с историей самого человеческого общества. Акцентируя внимание на этом факте, президент Всемирной академии туризма при Всемирной туристской организации Джафар Джафари отмечает, что найденные записи древних народов, населявших территории Дальнего и Среднего Востока и Средиземноморья, свидетельствуют о том, что история путешествий насчитывает уже много столетий [3].

В частности, уже во времена Древнего Китая его жители с разными целями отправлялись в путешествия, в том числе и дальние. Например, даже в трудах зарубежных авторов нашли отражение три путешествия Сыма Цяня по обширной территории Китая (125 г. до н. э.), описание которых он сохранил для потомков. Историческую и практическую ценность имеют также труды о путешествиях китайского посла Чжана Цяня (138–126 гг. до н. э.), по маршрутам которого на рубеже II и I вв. до н. э. проходил Великий шелковый путь [4].

Следует отметить, что в последние годы роль туризма в жизни современного общества значительно возросла. Это обусловлено действием многих факторов: ростом материальных доходов людей, увеличением количества свободного времени, повышением открытости регионов для посещения и улучшением транспортного сообщения между ними и т.д.

Как установлено, многие авторы в своих научных работах освещают отдельные аспекты проблемы развития туризма и его использования для удовлетворения различных потребностей человека. В частности, в исследованиях раскрываются такие вопросы: социально-экономическая природа и особенности рынка туристических услуг (С. Гаврилюк, Л. Гантаржевская, Ю. Мазур, Чжоу Гуанпэн, Шэй Ианьдунь и др.), организация мене-

джмента туристической индустрии (Т. Ореховская, И. Козьменко, И. Школа, Щэй Чжуншань и др.); основные виды и функции туризма (А. Дурович, Ли Вэнмин, Н. Кабушкин, Т. Сергеева, Т. Фролова, Чжао Хунмэй Чэн Фэнмин и др.).

Анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что сегодня наблюдается интенсивное увеличение в разных странах количества исследований, посвященных проблеме туризма. Однако установлено, что такой ее аспект, как использование туризма в процессе формирования эколого-валеологической культуры студентов высшей школы, в частности в Китае, изучен недостаточно.

Цель статьи – проанализировать опыт использования различных видов туризма в процессе формирования эколого-валеологической культуры студенческой молодежи в КНР, а также возможности творческого использования этого опыта в Украине.

На основе изучения научной литературы установлено, что, с одной стороны, туристическая индустрия в Украине интенсивно развивается, растет количество специалистов в данной области. С другой стороны, в этой отрасли наблюдаются серьезные проблемы, которые значительно сдерживают ее развитие. В частности, среди этих проблем украинские ученые А. Бакурова, А. Диденко, П. Мельник, Г. Старостенко выделяют следующие: отсутствие разветвленной системы информационно-рекламного обеспечения функционирования этой отрасли и туристических представительств в других странах; отсутствие цивилизованных условий пересечения границы и усложненный визовый режим для иностранных туристов; налоговое законодательство, неспособствующее вложению инвестиций в инфраструктуру туризма и санитарно-курортный комплекс; подчинение разным ведомствам туристических организаций и санитарно-курортного комплекса; недочеты регионального управления; наличие теневой экономики; необходимость передачи части полномочий органам местного самоуправления [1; 6].

Как свидетельствуют результаты исследования, актуальной проблемой для Украины является также недостаточное использование туризма с целью формирования эколого-валеологической культуры студентов вузов. Уточним, что в публикации Ю. Бойчук под эколого-валеологической культурой будущего специалиста понимается “целостное интегрированное личностно-психологическое образование, сложный конгломерат эколого-валеологических ценностных ориентаций, знаний, умений и качеств, приобретших личностное содержание в структуре его профессионального сознания и стали побуждающими мотивами эколого-валеологической деятельности” [2, с. 325].

С учетом вышеизложенного следует отметить, что в КНР туризм используется для реализации разных социально значимых функций, в том числе функции сохранения и укрепления здоровья личности. Причем к туристической деятельности в КНР приобщаются люди разного возраста. Однако особое место она занимает в воспитательной системы вузов, где ту-

ризм является одним из важнейших методов формирования эколого-валеологической культуры студенческой молодежи. Важно подчеркнуть, что в Китае накоплены ценные теоретические и практические наработки по этой проблеме, которые могут представлять большой интерес для украинских исследователей. Поэтому целесообразно раскрыть сущность этих наработок более подробно.

Как известно, Китай располагает большим количеством разных экскурсионных природных и культурных объектов. Несмотря на то, что они распределяются на территории страны неравномерно, почти в каждой провинции, автономном районе, городе центрального подчинения и особых административных районах насчитывается от 1 до 10 объектов национального значения (всего их в КНР 119) и от 5 до 29 – местного значения (всего таких объектов 593). При этом 23 экскурсионных объекта внесены ЮНЕСКО в каталог мирового и культурного наследия. Следует отметить, что все эти объекты культурного назначения в большей степени относятся к познавательному экскурсионному туризму и не требуют значительной физической нагрузки от туристов при ознакомлении с ними, в то же время в оздоровительные и спортивные походы они входят как составная часть запланированного маршрута [9].

Как правило, во время обучения в высших учебных заведениях КНР студенты приобщаются к разным видам туризма, в том числе к таким: лечебный, рекреационный, экскурсионный, научно-исследовательский. Так, лечебный туризм предполагает организацию лечебных поездок студентов с проблемами со здоровьем на соответствующие курорты.

Походы или поездки в рамках организации рекреационного и экскурсионного туризма осуществляются для обеспечения активного отдыха студенческой молодежи. Они позволяют человеку повысить свой образовательный уровень, получить эстетическое наслаждение от красоты природы и культурных ценностей Китая, а также укрепить здоровье. В частности, организуются походы студентов в природные национальные парки, заповедники, а также на территории, где находятся памятники природы, историко-архитектурные и другие достопримечательности. Научно-исследовательский туризм связан с организацией археологических раскопок, наблюдений за флорой и фауной, изучением рельефа, климата, поверхностных и подземных вод и разных природных явлений [5; 9; 10].

Значительная роль в формировании культуры здоровья студентов Китая принадлежит также экологическому туризму, поскольку практическое достижение здорового образа жизни невозможно без продуктивного взаимодействия личности с окружающей ее экосистемой, с окружающей средой. Навыки такого взаимодействия наиболее полно раскрываются и формируются именно во время экологически ориентированных туристических поездок. Кроме того, экологический туризм положительно влияет на развитие физического здоровья, совершенствуя силу и выносливость во время пешеходных маршрутов, благотворно влияет на нервную систему, способствуя укреплению психического здоровья человека.

Отметим, что экологический туризм в Китае базируется на разработанной ВТО еще в 1996 г. концепции туризма, согласно которой путешест-

вия и туризм должны помочь людям достигнуть гармонии с природой, а также способствовать внесению ими определенного вклада в сохранение, защиту и восстановление экосистем при их взаимодействии с человеком. Согласно указанной концепции, экологический туризм включает изучение окружающей среды и служит ее улучшению, а в основе экотуризма лежит забота об окружающей среде.

Подчеркнем, что практическое содействие формированию эколого-валеологической культуры студентов в Китае достигается соблюдением 10 заповедей экотуристов, сформулированных для этого вида путешествий Международной организацией экотуризма. Причем некоторые из этих заповедей имеют отношение к улучшению физического и психологического состояний человека, формированию определенных умений и навыков, входящих в состав эколого-валеологической культуры личности.

Туры по изучению истории и природы включают совокупность экскурсий, пролегающих по специально образованным экологическим маршрутам. Часто такие экологические туры организуются по территориям заповедников и национальных парков. Кроме того, в процессе участия в таких турах студенты посещают многочисленные исторические объекты, большая часть которых находится почти в первичных природных условиях. Так, например, помимо широко известной Великой Китайской стены на территории КНР есть несколько сотен меньших по размеру и почти неизвестных защитных сооружений, которые расположены в экологически чистых местах с живописными пейзажами и хорошо подходят для организации пешеходных туров [5; 7; 8; 11].

Выводы. Таким образом, можно подытожить, что разные виды туризма можно успешно использовать с целью формирования эколого-валеологической культуры студентов вузов. В дальнейшем планируется более подробно проанализировать педагогические возможности рекреационного туризма как средства формирования у будущих специалистов эколого-валеологической культуры.

Список использованной литературы

1. Бакурова А. В. Основні проблеми туристичної галузі / А. В. Бакурова, А. В. Діденко // Проблеми формування нової економіки ХХІ століття : матер. Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конф. (17–19 груд. 2008 р.). – Режим доступу: http://tourlib.net/statti_ukr/bakurova.htm.
2. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя : теоретико-методичні аспекти : монографія / Ю. Д. Бойчук. – Суми : Університетська книга, 2008. – 357 с.
3. Джафари Дж. Феноменология туризма / Дж. Джафари // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 8. – С. 47–54.
4. Зорин И. В. Туризм как вид деятельности : учебник / И. В. Зорин, Т. П. Каверина, В. А. Квартальнов. – Москва : Финансы и статистика, 2005. – 288 с.
5. Ляо Цайчжи. Формування культури здоров'я у студентів вищих навчальних закладів КНР : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ляо Цайчжи. – Харків, 2012. – 207 с.
6. Мельник П. В. Напрями удосконалення оподаткування туристично-рекреаційної діяльності [Електронний ресурс] / П. В. Мельник, Г. Г. Старостенко. – Режим доступу : http://tourlib.net/statti_ukr/melnyk2.htm.

7. 丛日旻, 聂东风; 大学生体质健康的发展趋向[J], 西安市, 第四军医大学学报, 2009 (2), 第184–186页.
8. 成凤明, 李文明. 生态旅游的文化思考[J]. 旅游科学. 2006(02).
9. 葛洪; 抱朴子. 诸子集成[M], 中华书局, 1991.12, 639页.
10. 蔡明; 高校太极拳课程教学改革探析[J], 湖南人文科技学院学报, 2006.03, 第102-104页.
11. 赵红梅. 论旅游文化—文化人类学视野.[J]. 旅游科学. 2014(01).

Стаття надійшла до редакції 16.02.2015.

Ляо Цайчжи, Чжоу Нань. Використання різних видів туризму в процесі формування еколого-валеологічної культури студентської молоді в КНР

У статті зазначено, що в Китаї туризм посідає важливе місце в житті суспільства, реалізуючи різні соціально значущі функції. Зокрема, він є одним з найважливіших методів формування еколого-валеологічної культури студентської молоді у вищій школі. Встановлено, що з цією метою студенти китайських ВНЗ залучаються до різних видів туризму: лікувальний (організація лікувальних поїздок студентів з проблемами зі здоров'ям на курорти); рекреаційний та екскурсійний (забезпечення активного відпочинку студентської молоді, ознайомлення її з культурними цінностями Китаю); науково-дослідний (організація археологічних розкопок, спостереження за тваринами, рослинами та іншими природними явища); екологічний (спрямований на забезпечення продуктивної взаємодії особистості з навколишнім її екосистемою, навколишнім середовищем).

Ключові слова: туризм, еколого-валеологічна культура, студенти, ВНЗ, Китай.

Liao Caizhi, Zhou Nan. The use of Different Types of Tourism in the Process of Ecological and Valeological Culture's Forming of Student Young People in Peoples Republic of China

The article is pointed out, that in China tourism occupies an important place in life of society. To the tourist activity the people of different age are traditionally joined in Peoples Republic of China, however the special place it occupies in the educational system of the institutions of higher learning, where tourism is one of major methods of forming of ecological and valeological culture of student young people. In the publication under the ecological and valeological culture of the future specialist the integral integrated personality-psychological education, the difficult conglomerate of the ecological and valeological valued orientations, knowledge, abilities and qualities that acquired the personal content in the structure of its professional consciousness and became prompt reasons of ecological and valeological activity, is understood.

During the educating in institutions of higher learning of China the students become familiar with to the different types of tourism, including to such: healing, recreational, excursion, scientific, ecological tourism. Healing tourism supposes the organization of healing students' journeys with the health problems on corresponding resorts. Hikes or journeys within the framework of the organization of recreational and excursion tourism come true for the providing of active rest of student young people. They allow to the man to improve the educational level, get aesthetic pleasure from the beauty of the nature and cultural values of China, and also to fortify a health. Scientific and research tourism is connected with the organization of archaeological excavations, watching animals and other natural the phenomena. Ecological tourism is sent to the providing of the productive co-operation personality with a surrounding her ecosystem and surrounding environment.

Key words: tourism, ecological and valeological culture, student young people, institution of higher learning, China.

УДК 372.881.1

Н. С. МОРГУНОВА

ВИКОРИСТАННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ІНТЕРАКТИВНОЇ ДОШКИ SMART BOARD У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті розглянуто один з актуальних напрямів методики викладання української мови як іноземної – практична розробка, теоретичне обґрунтування і впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізовано можливість оптимізації процесу мовної підготовки іноземних студентів на основному етапі навчання на прикладі використання на заняттях інтерактивної дошки SMART BOARD. Наведено приклади застосування SmartBoard на різних етапах заняття та при навчанні різними видами мовленнєвої діяльності (під час фонетичної та мовної зарядки, введення та відпрацювання лексики й мовних моделей, пояснення та відпрацювання граматичного матеріалу, аудіювання, читання текстів і навчання реферуванню). Висвітлено питання ефективності використання SMART BOARD для підвищення мотивації студентів.

Ключові слова: навчання іноземних студентів, інформаційно-комунікативні технології, інтерактивна дошка SMART BOARD, інтерактивні навчальні матеріали.

Новітні тенденції розвитку освіти вказують на головну мету навчання не як на “наповнення” студента багажем усіх необхідних теоретичних знань, а як на підготовку фахівців, здатних до безперервного вдосконалення професійних якостей, пошуку та реалізації нових креативних ідей вирішення поставлених завдань. Пошук шляхів підвищення якості навчального процесу, нових способів і методів навчання сьогодні пов’язують з орієнтаціями на можливість активного використання інформаційних технологій, комп’ютерної підтримки процесу навчання. Це зумовлено стрімкою інформатизацією суспільства, що знаходить відображення в особистісному, навчальному, професійному житті людини.

Саме тому одним із найважливіших і найінтенсивніших розвиваючих напрямів методики викладання української мови як іноземної сьогодні є практична розробка, теоретичне обґрунтування та впровадження в навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ). Сучасні інформаційні технології мають величезний потенціал для інтенсифікації процесу навчання мови, його індивідуалізації та орієнтації на реальну комунікацію, оскільки використання комп’ютерів на сьогодні є невід’ємною складовою навчального процесу, а “наявність мультимедійних комп’ютерів та підключення до Інтернету – стандартною вимогою до оснащення комп’ютерного класу для вивчення мови” [3, с. 7].

Впровадження ІКТ в освітній процес ґрунтується на інтегральній взаємодії особистісно-діяльного (Зимня, 1997; Леонтєв, 1981), контекстного (Вербицький, 2000), комунікативного (Бім, 1977; Пасов, 1985), соціокультурного (Тер-Мінасова, 2000; Гальскова, 2000) підходів до навчання. Теоретичні й прикладні аспекти навчання іноземних мов із застосуванням ІКТ досліджуються сьогодні в межах комп’ютерної лінгводидактики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає можливість виділити основні підходи до проблеми впровадження ІКТ у навчальний процес. На сучасному етапі вчені досліджують ергономіка та психолого-педагогічні питання комп'ютерного навчання (М. Аكوпова, Є. Енгланд, А. Мордвинов, Н. Тализіна), аналізують питання програмно-інформаційного забезпечення (В. І. Брановицька, В. Денінг, А. М. Довгялло, Є. С. Полат, М. Хазен), обговорюють власне лінгвометодичні й дидактичні питання створення та використання електронних ресурсів (Р. П. Піотровський, А. В. Зубов, Е. Л. Носенко, М.-М. Кеннінг).

Сьогодні пріоритет у викладанні української мови як іноземної віддається смарт-технологіям (Smart education). У полі зору дослідників перебувають такі методичні проблеми, як застосування комп'ютерних технологій у викладанні мови іноземцями (А. А. Атабекова), проектування смарт-підручника (С. С. Хромов), можливості застосування мобільних технологій у навчанні іноземної мови (Т.М. Гулая), web-quest як форма організації самостійної роботи учнів (І. С. Зеленецька) тощо. Таким чином, на сьогодні використання комп'ютерних технологій – не лише необхідна, а й обов'язкова складова процесу мовної підготовки іноземних студентів.

Впровадження ІКТ в освітній процес вимагає від викладача вміння роботи з комп'ютером для вирішення широкого кола завдань, наприклад: грамотного набору та оформлення тексту під час підготовки дидактичного матеріалу до заняття, складання ефективних мультимедійних презентацій, для пошуку інформації тощо. Для виконання цих завдань викладач повинен володіти не лише досвідом роботи з окремими програмними продуктами, а й високим рівнем комп'ютерної грамотності загалом.

Сучасні програмні продукти, призначені для навчання української мови як іноземної, за критерієм методичного призначення провідні фахівці в цій галузі (А. А. Атабекова, А. В. Лаврент'єв, Т. Л. Шапошникова) класифікують так:

- тематичні навчальні програми (елементи теорії і набір інтерактивних вправ з конкретної теми, діагностичний інструментарій);
- тестові системи (засоби інтерактивного контролю);
- мультимедійні лекційні демонстрації;
- електронні підручники (текстова, графічна, ілюстративна інформація, анімація, відео- та аудіоматеріали);
- віртуальні навчальні й дослідницькі лабораторії (набір експериментів з мультимедійними ресурсами та програмною обчислювальною частиною);
- комп'ютерні навчально-методичні комплекси (електронні підручники, мультимедіа й телекомунікаційні системи, навчально-методичні розробки [1, с. 70].

У процесі мовної підготовки іноземних студентів у Харківському національному автомобільно-дорожньому університеті успішно застосовують такі програмні продукти, як дистанційні курси з української мови як

іноземної, призначені для різних рівнів володіння мовою, тематичні навчальні й тестові програми, мультимедійні тематичні демонстрації. Активно працює лінгвокраїнознавчий інтернет-блог для іноземних студентів 1–4 курсів. Також розроблено й впроваджено в процес навчання комплекс методичних матеріалів для інтерактивної дошки.

Метою статті є аналіз можливостей оптимізації процесу навчання української мови як іноземної на основному етапі навчання за прикладом використання на заняттях інтерактивної дошки SMART BOARD.

Останніми роками найуніверсальнішим технічним засобом навчання стали електронні інтерактивні дошки. Інтерактивні дошки – це “ефективний спосіб впровадження електронного змісту навчального матеріалу й мультимедійних матеріалів у процес навчання, що забезпечує мотивацію учнів на активну плідну діяльність” [4, с. 124].

Інтерактивна дошка – це сенсорна поверхня (екран), що з’єднана з комп’ютером. Зображення з комп’ютера транслюється на дошку за допомогою проектора. Для початку роботи з дошкою достатньо торкнутися її поверхні пальцем або електронним олівцем. Для видалення інформації існує функція гумки. Завдяки створеному для SMART BOARD програмному забезпеченню на інтерактивній дошці можна працювати зі звичайними текстами, виводити аудіо- та відеоматеріали, звертатися до інтернет-ресурсів і виводити їх на дошку, робити записи від руки безпосередньо поверх відкритих документів, зберігати, друкувати, передавати інформацію факсом та електронною поштою.

Таким чином, інтерактивна дошка дає змогу викладачеві об’єднати три різних інструменти: екран для відображення інформації, звичайну маркерну дошку та інтерактивний монітор. Заздалегідь підготовлені тексти, таблиці, ілюстрації, картки, музика, тематичні відеофрагменти дають можливість ефективно презентувати матеріал, проводити заняття динамічно, використовуючи різні стилі навчання, розвивають творчу активність, інтерес до вивчення мови, що, в кінцевому підсумку, забезпечує ефективність його засвоєння.

Можливість анімації, переміщення об’єктів, зміна й виділення найбільш значущих елементів за допомогою кольору, шрифту дають змогу задіяти всі канали сприйняття інформації (візуальні, аудіальні, кінестетичні), що дає можливість підвищити ефективність процесу навчання. Основна перевага SMART BOARD полягає в наочності й інтерактивності.

SMART BOARD відкриває практично необмежені можливості для реалізації методичного та творчого потенціалу викладача. Інтерактивна дошка дає змогу здійснювати активне коментування матеріалу (виділення, уточнення, додавання інформації за допомогою електронних маркерів з можливістю змінити колір і товщину ліній), набір за допомогою віртуальної клавіатури будь-якого тексту завдання та його демонстрацію в режимі реального часу, збереження результатів в окремому файлі, одночасну роботу з текстом, графічним зображенням, відео- і аудіоматеріалами тощо. На одному слайді можна розмістити кілька кадрів заняття і простежити хід думки, повернувшись, за необхідності, до початку викладу або більш складного аспекту матеріалу заняття.

В інтерактивній дошці поєднані проєкційні технології з сенсорним пристроєм, тому така дошка не просто відображає те, що відбувається на комп'ютері, а й дає змогу управляти процесом презентації, вносити поправки й корективи, робити кольором позначки й коментарі, зберігати матеріали заняття для подальшого використання й редагування. До комп'ютера і, як наслідок, до інтерактивної дошки можуть бути підключені цифровий фотоапарат або відеокамера. І з усіма відображеними матеріалами можна продуктивно працювати під час заняття. Робота з інтерактивною дошкою стимулює розвиток розумової та творчої активності студентів і роботу всієї групи та значно економить навчальний час заняття, яке використовується на вирішення поставлених завдань.

Включення різних видів електронного зв'язку в навчальний курс на середньому й просунутому етапах навчання, як зазначає А. А. Атабекова, сприяє як розвитку власне мовної бази, так і розвиває комунікативну компетенцію учнів, у тому числі розвиває навички читання, письма, говоріння, аудіювання, перекладу; вдосконалює вміння брати участь у дискусії, формулювати й відстоювати свою точку зору; сприяє розвитку соціолінгвістичної та прагматичної компетенції [1, с. 122].

Як показує практика викладання української мови як іноземної, письмова мова є найскладнішим видом мовленнєвої діяльності і, відповідно, найменш привабливим для іноземних студентів. Використання SmartBoard як засобу формування комплексного візуально-тактильного робочого середовища дає змогу не лише створити сприятливий клімат в аудиторії, а й значно підвищити інтерес іноземних студентів до навчання наукової письмової мови.

Досвід роботи з інтерактивною дошкою викладачів кафедри мовної підготовки ХНАДУ дає змогу ефективно поєднувати її можливості та реалізацію дидактичних принципів новизни, наочності, комунікативної активності, інтерактивності, зворотного зв'язку, поєднання колективних, групових та індивідуальних форм роботи. Заздалегідь підготовлені тематичні тексти, навчальні й перевіірочні вправи, ілюстрації, аудіо- та відеоматеріали з певних лексико-граматичних тем служать опорою для введення або активізації матеріалу заняття, повторення й закріплення мовних моделей, вдосконалення навичок говоріння та сприйняття іншомовного мовлення на слух, контролю та самоконтролю знань.

Інтерактивна дошка застосовується викладачами кафедри на різних етапах заняття і при навчанні різним видам мовленнєвої діяльності. Можливості SmartBoard дають змогу використовувати її потенціал під час фонетичної та мовної зарядки, введення та відпрацювання лексики й мовних моделей, пояснення та відпрацювання граматичного матеріалу, аудіювання, читання текстів і навчання реферуванню.

Структура кожного заняття з використанням інтерактивної дошки, розробленого викладачами кафедри мовної підготовки на основі навчального посібника (В. Г. Дем'янової, Н. С. Моргунової) "Українська мова для

інженерів”, передбачає наявність певних елементів, які вирішують типові навчальні завдання в межах досліджуваної теми.

Так, під час презентації граматичного матеріалу використання різних кольорів використовується для акцентування уваги студентів до того чи іншого мовного явища. Застосування різнокольорових підкреслень допомагає виділити головне, загострити увагу на певному граматичному явищі, на вживанні потрібної форми слова й місцезнаходження його в реченні. Для розвитку мовної здогадки, надання студентам можливості самим зробити необхідні висновки, частина матеріалу може бути прихована за допомогою функції “Шторка”.

На етапі відпрацювання та закріплення граматичного матеріалу в режимі графіті використовуються завдання типу: “Знайдіть помилку”, “Приберіть зайве”, “Заповніть пропуски”, “Складіть схему”, різні види лінгвістичних ігор. Мовний матеріал також відпрацьовується в завданнях, спрямованих на закріплення навичок вживання таких лексико-граматичних конструкцій, властивих науковому стилю мовлення і загальнолітературній мові, таких, як складання або трансформація різних типів речень. Трансформаційні вправи припускають перемикання з однієї лексико-граматичної моделі на іншу, зміни конструкції відповідно до нового комунікативного завдання або ситуації спілкування. Наприклад: “Замініть підкреслені словосполучення дієсловами”, “Змініть речення, використовуючи конструкцію *“Що впливає на що”*”.

Обов’язковим елементом кожного заняття є базовий текст, що містить лексико-граматичні конструкції теми, що вивчається. Текст супроводжується лексичним мінімумом (посиланнями на значення слів, їх озвучуванням) та коментарями. Система передтекстових завдань для занять з використанням інтерактивної дошки зазвичай включає різні типи вправ, спрямованих на введення та відпрацювання лексичного та граматичного матеріалу на основі досліджуваних синтаксичних конструкцій (вираження кваліфікації особи, предмета, явища; характеристики предмета; вираження процесу, властивості та ін.). Це можуть бути завдання типу: “Розподіліть слова за групами”, “Розберіть слова за складами”, “Вилучте зайве слово”, “Знайдіть (підберіть) антоніми (синоніми)”, “Заповніть пропуски” тощо. Для розробки завдань такого типу використовується функція клонування.

Під час роботи з текстом з метою розвитку навичок читання використовуються такі завдання: “Встановіть відповідності”, “Заповніть пропуски в тексті”, “Виділіть необхідну інформацію”.

Під час навчання говорінню комунікативну цінність мають завдання типу: “Закінчіть речення”, “Встановіть відповідності”, “Зіставте репліки в діалозі”.

Під час навчання писемного мовлення ефективними є завдання: “Відновіть деформований текст”, “Заповніть пропуски в тексті”. Дуже зручною є функція “Шторка”, яка дає змогу швидко й ефективно організувати контроль. За допомогою функції “Прозорість” можна висвічувати правильні варіанти, що також дуже зручно.

У структуру значної частини занять з використанням SMART BOARD включено відеофрагменти лекцій і відеоролики, що відповідають

тематиці заняття. Інтерактивна дошка робить ефективнішою роботу над таким видом мовленнєвої діяльності, як аудіювання.

Деякі заняття передбачають також звернення до інтернет-блогу: перегляд наявних там матеріалів, робота з ними, складання коментаря. Включення в заняття додаткового ігрового елемента (пісні, ігри, фрагмента фільму, автентичних матеріалів з теми заняття) завжди викликає у студентів великий інтерес, підвищує їх пізнавальну активність.

Під час навчання реферуванню студентів 3 курсу активно використовується функція “drag and drop”, що дає змогу переміщати слова та створювати нові речення. До циклу занять з навчання реферуванню включено підсумкові заняття, які проходять у формі презентацій з подальшою дискусією, наприклад, при обговоренні тез, написаних студентами. Презентацію створюють у програмі PowerPoint, проте в процесі виступу й подальшого обговорення студент, використовуючи можливості дошки, може робити позначки безпосередньо на самих слайдах: підкреслювати якісь моменти, роз’яснювати незрозумілі вислови тощо.

Безумовним позитивним моментом роботи з інтерактивною дошкою є можливість для іноземного студента успішно проявляти свою самостійність, співпрацювати з одногрупниками, розвивати свою комунікативну компетенцію. Як наслідок, підвищується мотивація до вивчення мови і активізується пізнавальна діяльність студентів.

Висновки. Сьогодні інтерактивна технологія Smart Board є невід’ємною складовою процесу мовної підготовки іноземних студентів ХНАДУ. Вона урізноманітнює види роботи на занятті й підвищує ефективність навчання. Досвід використання інтерактивної дошки на заняттях з української мови з іноземними студентами основного етапу навчання в ХНАДУ доводить, що Smart Board надає більше можливостей для взаємодії та обговорення в аудиторії; стимулює участь студентів у групових дискусіях, посилюючи інтерес до проблем, що обговорюються, дає змогу виконувати спільну роботу, вирішувати загальну задачу, поставлену викладачем. Методичні можливості SMART BOARD сприяють удосконаленню навчального процесу, активізують і роблять творчою самостійну й спільну роботу викладача та студентів. Робота з інтерактивною дошкою забезпечує спадковість, повноту й узгодженість подання матеріалу під час вивчення мовних аспектів і вдосконалення умінь і навичок студентів, а також у процесі формування професійної та соціокультурної компетенцій.

Список використаної літератури

1. Атабекова А. А. Новые компьютерные технологии в преподавании русского языка как иностранного : учеб. пособ. / А. А. Атабекова. – Москва : РУДН, 2008. – 245 с.
2. Сокіл Б. Методи вивчення української мови як іноземної та їх характеристика / Б. Сокіл // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць. – Львів : ЛНУ імені І. Франка, 2007. – Вип. 2. – С. 14–18.
3. Хромов С. С. Проект смарт-учебника по РКИ: новое качество и парадигма образования / С. С. Хромов // Лингводидактика информационной образовательной среды : сб. науч. трудов. – Москва : МЭСИ, 2013. – С. 6–11.
4. Шехтман А. В. Интерактивные доски: теория и практика / А. В. Шехтман, С. П. Кузнецов // Мир ПК. – 2007. – № 9. – С. 124–128.

Стаття надійшла до редакції 15.02.2015.

Моргунова Н. С. Использование возможностей интерактивной доски SMART BOARD в процессе языковой подготовки иностранных студентов технических вузов

В статье рассматривается одно из актуальных направлений методики преподавания украинского языка как иностранного – практическая разработка, теоретическое обоснование и внедрение в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий. Анализируются возможности оптимизации процесса языковой подготовки иностранных студентов на основном этапе обучения на примере использования на занятиях интерактивной доски SMART BOARD. Приводятся примеры использования SMART BOARD на разных этапах занятия и при обучении различным видам речевой деятельности (во время фонетической и речевой зарядки, введения и отработки лексики и речевых моделей, объяснения и отработки грамматического материала, аудирования, чтения текстов и обучения реферированию). Рассматриваются вопросы эффективности использования SMART BOARD для повышения мотивации студентов.

Ключевые слова: обучение иностранных студентов, информационно-коммуникативные технологии, интерактивная доска SMART BOARD, интерактивные учебные материалы.

Morgunova N. Application of Interactive SMART BOARD in the Process of Language Training Of Foreign Students At Technical Universities

This paper considers one of the topical ways in the methodology of the teaching of Ukrainian as a foreign language: practical development, the theoretical substantiation and implementation of the information and communication technologies into the practice of an educational process. Possibilities to optimize the teaching of Ukrainian as a foreign language during the basic phase are analyzed by the example of an interactive SMART BOARD application.

Interactive smart board allows commenting of the active material (e.g. its separation, clarification, adding information with the help of the electronic markers with the ability to change the color and thickness of the lines), typing of the different tasks using the virtual keyboard, and its demonstration in real time, saving the results in a separate file, concurrent with text, graphics, video and audio materials, etc. Several frames of the lesson can be placed at one slide at the same time, making it easier to follow the trace line of thought, and returning, if necessary, prior to the presentation or the more complex aspects of the material given at the classes.

The examples of various SMART BOARD-based exercises, which enable to effectively develop speech skills of students (such as during phonetic and linguistic exercises, introduction and working with new vocabulary and language patterns, grammatical explanations and material testing, listening, reading texts and studying abstracts), are provided.

The issues of smart board efficiency to increase student's motivation are considered. It is emphasized that the usage of the interactive SMART BOARD encourages the development of intellectual and creative activity of students and influences the work of the whole group positively as well as saves time of the lesson which is used for the solving of the assigned tasks.

Key words: international student teaching, information-communication technology, interactive SMART BOARD, interactive learning material.

ОСНОВНІ ЕТАПИ АДАПТАЦІЇ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ВИЩОМУ ТЕХНІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ З ІНОЗЕМНИМИ СТУДЕНТАМИ)

У статті на основі аналізу наукових матеріалів визначено поняття “адаптація”. Виокремлено й охарактеризовано етапи адаптації студентів-іноземців першого року навчання у вищому технічному навчальному закладі. Окреслено основні проблеми, що постають у студентів-іноземців на кожному етапі адаптації в іноземному середовищі. Наведено специфічні ситуації, з якими стикаються студенти в іноземному суспільстві. Подано рекомендації викладачам щодо покращення умов адаптації студентів-іноземців. Висвітлено особливості міжкультурного спілкування у вищому технічному навчальному закладі.

Ключові слова: адаптація, студенти-іноземці, викладач-куратор, міжкультурне спілкування, вищий технічний навчальний заклад.

Сьогодні вища українська школа все активніше залучається до процесів інтернаціоналізації, що мають певну специфіку, зумовлену самою системою вищої освіти та соціально-історичними, культурними особливостями України. З кожним роком зростає кількість студентів-іноземців у вищих навчальних закладах України. А отже, з’являються нові вимоги до професорсько-викладацького складу та керівництва ВНЗ, оскільки, окрім засвоєння певного обсягу теоретичних знань і практичних навичок, необхідних для здобуття професії, студент-іноземець повинен пройти нелегкий процес адаптації в новому культурному середовищі, оволодіти українською чи російською мовою та, разом з тим, зберегти свою національну ідентичність, сформуватись як зріла особистість.

Зауважимо, що однією з важливих передумов забезпечення ефективності навчально-виховного процесу є врахування особливостей адаптації студентів-іноземців до соціально-культурного середовища в Україні. Однак необхідно зазначити, що для іноземного студента початок навчання в українському вищому навчальному закладі пов’язаний із низкою проблем. Оскільки студент повинен не лише навчитись вірно організовувати свою навчальну діяльність в умовах ВНЗ, а й пройти складний процес пристосування та адаптації в новому соціально-культурному середовищі, вивчити мову місцевого населення, отримати навички міжкультурного спілкування.

Згідно з поставленими проблемами, аналізом наукового матеріалу та власним досвідом, **метою статті** є висвітлення та характеристика поетапного адаптаційного періоду студентів-іноземців вищих технічних навчальних закладів.

На основі аналізу наукових матеріалів необхідно зазначити, що адаптація, у загальнобіологічному аспекті, – це здатність живого організму, вироблена у процесі еволюційного розвитку, пристосуватися до мінливих умов на-

вколишнього середовища [1]. Вона має велике значення для людини, оскільки дає змогу не тільки витримувати досить значні зміни довкілля, а й перебудувати свої фізіологічні функції та поведінкові дії відповідно до цих змін.

Згідно з думкою деяких авторів [2], соціально зумовлені елементи навколишнього середовища (важка напружена праця, її нераціональний режим, умови робочої зони, житла, харчування, матеріальна забезпеченість, рівень освіти й культури, соціально-правове становище), так само як і природні чинники, впливаючи на рушійні сили здоров'я, можуть підвищувати чи знижувати його рівень.

Спираючись на досвід роботи зі студентами-іноземцями, слід зауважити, що студенти підготовчого відділення мають певні переваги, оскільки можуть повністю зосередити свої зусилля на вивченні української чи російської мови, історії та культури, що полегшує та пришвидшує їх адаптування до місцевих умов. Однак більш складний процес адаптації для іноземних студентів, які навчаються англійською чи іншою іноземною мовою. За умови викладання всіх дисциплін англійською або іншою іноземною мовою такі студенти не мають можливості швидко оволодіти українською, що значно ускладнює процес їх при звичання в Україні, оскільки вони не можуть без сторонньої допомоги вирішувати повсякденні проблеми, що потребують спілкування з місцевим населенням. Такі студенти спілкуються лише з тими, хто говорить їх рідною мовою, або англійськими місцевими жителями, яких у нашій місцевості зовсім мало.

Враховуючи досвід роботи, необхідно зауважити, що в перші місяці перебування в Україні студенти-іноземці, зазвичай, знайомляться з такими видимими аспектами культури, як типова їжа, одяг, мистецтво, архітектура, традиції та святкування, і набувають першого досвіду пристосування до нового соціального середовища. Доцільно зазначити, що в цей період студенти відчують себе особливо вразливими, несамостійними, невпевненими в собі, оскільки не розуміють мови й поведінки тих, хто їх оточує, а звичаї та стиль стосунків між людьми видаються їм дивними й незрозумілими. У цей час зав'язуються тісні дружні стосунки з іншими іноземцями, зазвичай, вихідцями з тієї ж країни чи регіону. Такі стосунки, особливо зі студентами старших курсів, які вже декілька років навчаються в Україні, значно полегшують процес адаптації та йдуть на користь першокурсникам. Специфічні проблеми виникають у студентів – вихідців із країн Африки, які часто стикаються з неадекватним чи упередженим ставленням з боку місцевого населення.

Зауважимо, що на початковому етапі адаптування іноземні студенти звертають увагу, як правило, на видимі прояви культури, але не відчують глибокої різниці у стилі спілкування, у ціннісних орієнтирах тощо, оскільки події вони сприймають через призму власної культури й особистого соціально-культурного досвіду, і це часто може викликати своєрідний “культурний шок”. Дуже важливо, щоб на цьому етапі студенти отримали найбільш суттєву інформацію про особливості навчання, побуту й спілкування в Україні, про можливі проблеми, про те, як їх можна уникнути або

вирішити. Доцільно було б скористатись зарубіжним досвідом, як-от, у ВНЗ США і Німеччини – іноземний студент чи науковець отримує спеціальний комплект довідників, що містять необхідну інформацію щодо всіх аспектів організації навчання та побуту, про медичні послуги, особисту безпеку та особливості міжособистісних стосунків в іноземному суспільстві. Крім того, іноземний студент може скористатися послугами консультаційної служби, якщо в нього виникають серйозні проблеми при адаптації до нових умов.

З огляду на набутий досвід доречно вказати, що викладачі не можуть не враховувати проблем первинної адаптації при роботі зі студентами підготовчого відділення та I курсу, адже вони потребують особливої уваги та підтримки з боку викладача-куратора. Утім, наголошуємо, що підтримка не повинна перетворюватись у поблажливість. На цьому етапі студенти часто не розуміють вимог, що перед ними ставляться, порушують правила внутрішнього розпорядку. Викладачам слід доброзичливо й послідовно наполягати на дотриманні вимог і правил, роз'яснювати усе незрозуміле студентам. Важливо, щоб усі вимоги й правила були доведені до відома студентів у доступній формі й були єдиними для усього ВНЗ, бо у протилежному разі студенти можуть сприйняти поблажливе ставлення як норму, а вимогливих викладачів уважатимуть упередженими.

На наступному етапі адаптації студенти уже мають певні навички організації свого навчання та побуту в Україні, володіють основами української/російської мови й певними знаннями про місцеву культуру. З одного боку, це дає їм змогу більш ефективно спілкуватись як в університетському середовищі, так і поза ним. З іншого – спроби такого спілкування виявляють приховані відмінності між культурами, зокрема цінності, вірування, суспільні норми й переконання, етику й мораль, характер міжособистісних стосунків.

Так, яскравими прикладами таких міжкультурних відмінностей у спілкуванні є відстань між співрозмовниками (у деяких народів вона значно менша), наявність або відсутність зорового контакту (наприклад, у деяких народів дивитись людині в очі вважається неввічливим), жестикуляція (уявлення про доцільність чи недоцільність жестикуляції, як і про непристойні жести, суттєво різняться у різних народів), інші невербальні засоби спілкування, допустимість або недопустимість дотику до співрозмовника. Не менш важливим є стиль ведення розмови. У західній культурі домінує прямий стиль, коли мовець зрозуміло висловлює свою позицію, повідомлення його є чітким і недвозначним. Усі речі мають свої імена, і немає потреби "читати між рядками". Для народів Сходу більш характерний непрямий стиль, де є багато натяків і недомовок, зміст повідомлення може бути прихованим, високо цінується пишномовність; відмова або неприємна інформація подається у завуальованій формі.

Отже, у східній культурі пряме висловлювання носія західної культури може бути витлумачене як грубе й образливе, намагання утримати комфортну відстань при розмові – як вияв неповаги або зверхності. Ставлення до часу також зумовлене культурою. Дуже актуальним у міжкульту-

рному спілкуванні є врахування соціального статусу співрозмовників. Українська культура передбачає в університетському середовищі вияв особливої поваги до викладача, тому в українських студентів не заведено виправляти помилки викладачів, вступати з ними в дискусії чи відкрито критикувати їх. Такі дії студентів-іноземців можуть викликати негативну реакцію з боку українських викладачів і, як наслідок, взаємні звинувачення. Розуміння “соціальної дистанції” приходить з досвідом.

Імовірність виникнення конфліктних ситуацій на основі відмінностей між культурами залежить від рівня міжкультурної чутливості та міжкультурної компетентності студентів-іноземців, українських студентів і викладачів. Міжкультурна чутливість ученими визначається як здатність особи формувати позитивне ставлення до вивчення та визнання культурних відмінностей задля стимулювання адекватної поведінки в умовах міжкультурного спілкування. Міжкультурна компетентність передбачає здатність особи поводитись ефективно й доцільно в міжкультурному середовищі, досягати комунікативних цілей і за допомогою вербальних і невербальних засобів організувати діяльність у міжкультурному середовищі. Усі сторони, задіяні в міжкультурному спілкуванні, повинні спрямовувати свої зусилля на підвищення власної міжкультурної чутливості та компетентності через пізнання більш глибоких складових культури та через формування навичок міжкультурного спілкування.

На наступному етапі процесу пристосування іноземний студент починає розуміти внутрішню логіку подій, знає цінності та світогляд, потреби й типові моделі поведінки місцевих жителів і здатний передбачати їх дії. Такий студент готовий інтегруватись у місцеве середовище. Він уже засвоїв основні норми поведінки та правила соціального етикету й може зав'язувати дружні або романтичні стосунки з представниками місцевої культури. Ті культурні особливості, що раніше викликали нерозуміння чи непорозуміння, тепер сприймаються як належне.

Слід зазначити, що при тривалому контакті з місцевою культурою іноземець може засвоїти як позитивні, так і негативні моделі поведінки. Так, в умовах вишу це може бути списування, випрошування або вимагання оцінок у викладача. Оскільки ті студенти, які на початку навчання призвичаїлись до більш поблажливого ставлення з боку викладачів, часто претендують на нього й зараз, що є недопустимим, бо таке не виправдане заниження вимог призводить до недостатнього оволодіння професійними знаннями й навичками. Тривале перебування у відмінному культурному середовищі стимулює розвиток особистості, сприяє вдосконаленню ціннісно-орієнтаційної бази, формуванню адаптивних і комунікативних навичок і збагаченню соціального досвіду.

Висновки. Отже, процес адаптації до нового культурного середовища умовно можна розподілити на 3 основні етапи, котрі повинні враховуватися при організації навчальної та виховної роботи зі студентами-іноземцями в українських ВНЗ. Однак тривалість кожного з цих етапів

значною мірою залежить від індивідуальних особливостей студента та його соціального досвіду. Ті студенти, в яких здатність до адаптації в нових умовах виявлена сильніше, або ж ті, які вже мають досвід тривалого перебування закордоном, швидше пристосовуються до навчання і життя в Україні. Ефективність навчальної діяльності та психологічний комфорт іноземних студентів значною мірою залежать від того, наскільки швидко вони пристосовуються до відмінностей між власною культурою та культурним середовищем в Україні. Підвищення міжкультурної чутливості та міжкультурної компетентності як студентів-іноземців, так і українських студентів та викладачів пришвидшує і полегшує процес адаптації.

Список використаної літератури

1. Физиология человека: Compendium : учебник / под ред. Б. И. Ткаченко, В. Ф. Пятина. – Санкт-Петербург, 1996. – 363 с.
2. Гончарук Є. Г. Основні постулати, принципи (закони і закономірності) – теоретичні основи гігієни / Є. Г. Гончарук, Г. І. Сидоренко // Загальна гігієна: пропедевтика гігієни : підручник / за ред. Є. Г. Гончарука. – Київ : Вища школа, 1995. – 97 с.
3. Томаш В. В. Щодо проблеми адаптації іноземних студентів до умов перебування в Україні / В. В. Томаш, Н. П. Скородумова, Є. Ю. Рождественський та ін. // Актуальні питання міжнародного співробітництва та навчання іноземних громадян в вищих навчальних закладах України: пошуки, знахідки, перспективи : зб. матер. наук.-методич. семінару. – Суми : Вид-во СумДУ, 2001. – С. 29–37.
4. Різниченко С. Т. Щодо створення програми соціальної адаптації іноземних студентів в Україні / С. Т. Різниченко, Л. С. Роменська // Актуальні питання міжнародного співробітництва та навчання іноземних громадян в вищих навчальних закладах України: пошуки, знахідки, перспективи : зб. матер. наук.-методич. семінару. – Суми : Вид-во СумДУ, 2001. – С. 12–14.

Стаття надійшла до редакції 18.02.2015.

Овчарова О.Н. Основные этапы адаптации иностранных студентов в высшем техническом учебном заведении (из опыта работы с иностранными студентами)

В статье на основе анализа научных материалов определено понятие “адаптация”. Выделены и охарактеризованы этапы адаптации студентов-иностранцев первого года обучения в высшем техническом учебном заведении. Очерчены основные проблемы, возникающие у студентов-иностранцев на каждом этапе адаптации в иностранной среде. Приведены специфические ситуации, с которыми сталкиваются студенты в иностранном обществе. Представлены рекомендации преподавателям относительно улучшения условий адаптации студентов-иностранцев. Отражены особенности межкультурного общения в высшем техническом учебном заведении.

Ключевые слова: адаптация, студенты-иностранцы, преподаватель-куратор, межкультурное общение, высшее техническое учебное заведение.

Ovcharova O. The Main Stages of the Adaptation of Foreign Students in the Higher Technical Educational Establishment (From the Practice of Work with Foreign Students)

The definition of the notion “adaptation”, which has a big importance for every person, is singled out on the basis of the research materials in the article. It is also noted that adaptation allows not only withstand significant changes in the environment, but also rebuild physiological functions and behavioral actions in accordance with these changes. Three main stages of the adaptation of foreign students of the first year of studying are singled out and characterized in the article. The main problems of foreign students at every stage of their adaptation in the educational establishment and a foreign environment are defined. It is

indicated that on the primary stage of the staying in Ukraine foreign students tend to become acquainted with the peculiarities of culture (typical food, clothing, art, architecture, traditions and celebrations), acquire first experience of the adaptation to the new social environment. The specific situations and problems faced by students in a foreign society in the first year are shown in this article. Recommendations for teachers regarding the improvement of the adaption conditions of foreign students in a foreign environment are given. The peculiarities of intercultural communication in higher educational establishments are described, as they significantly affect the effectiveness of training and psychological comfort of foreign students. The features of the work of the teacher-curator of foreign students on the primary stages of their adaptation to the new environmental conditions in a foreign environment are shown. Distinctive differences in communication (specific gestures, facial expressions, views) between different cultures and teachers are represented.

Key words: *adaptation, foreign students, teacher-tutor, intercultural communication, higher technical educational establishment.*

УДК 331.361:356.13

N. S. TIMCHENKO-MIKHAYLIDI,
V. B. PUGACH, O. I. KARMANOVA**CORRELATION BETWEEN THE WCO PROFESSIONAL STANDARDS
AND THE CURRICULUM OF VOCATIONAL TRAINING
OF THE UKRAINIAN ACADEMY OF CUSTOMS**

The authors analyze the impact of the WCO Professional Standards on the Curriculum of vocational training for customs officers. The article describes the correlation between the WCO Professional Standards and the Curriculum of vocational training of the Ukrainian Academy of Customs, its significance and the reasons why the WCO Professional Standards was proposed. The authors also research the issues of Professional Standards initiatives by the WCO and Ukrainian Academy of Customs position regarding professional education of customs officers from the respective of developing countries.

Key words: *WCO Professional Standards, vocational training, Curriculum, Ukrainian Academy of Customs.*

Now the modern labor market demands the improvement of the requirements for training human resources of different countries. Steady tendency of educational standards in concurrence with the relevant professional standards of the branch, based on the competency building approach, provides the framework for improving the ability of professionals to perform tasks in professional activity effectively. In the area of customs affairs the processes of reforming as well as standardization of education field at a global level led the World Customs Organization (hereinafter – WCO), whose developed 3professional standards are the benchmark both for performance standards and for educational standards.

Therefore, the importance of the subject of our article on professional training in the field of customs in the context of globalization and standardization due to the need for trained human resources by adapting the national level proposed by international organizations of innovative tools and best practices. The purpose of the article is to the correlation between the WCO Professional Standards and the Curriculum of vocational training of the Ukrainian Academy of Customs, its significance and the reasons why the WCO Professional Standards was proposed.

Various aspects of continuous professional education in the field of customs examine scientists from different countries (A. Belyaeva, A. Beckman, I. Vasiliev, D. Viddousan, L. Debok, S. Dzhennard, A. Kon'kova, V. Lyednov, L. Lozbenko, M. Makhmutova, A. Melnikov, H. Mintzberg, Y. Jansson, A. Kanheldiyev, A. Krupchenko, O. Pavlenko, A. Pankratov, I. Pogiba, A. Poro, etc.). In many studies [1, 2, 3, 4, 5, 6] emphasizes that the modern custom manager expected increased understanding of political, economic and trading environment, which now operates Customs, the ability to apply progressive management and technological tools. This is compounded by the data analysis of the diagnostic mission of the WCO, conducted a program of WCO Columbus (www.wcoomd.org).

Our analysis confirmed that some customs administrations and institutions recognize that there is a special set of knowledge, skills and behaviors that are necessary to perform the unique role of customs in the government. In response, educational institutions in different countries, customs officials, who prepare and conduct training, need to develop special curricula, but until recently, there was no coordination or standardization in these individual attempts.

In 2005, the WCO has begun organizing many individual interests and developments in this area, to create a set of common, internationally recognized standards of professional development of customs managers. The initial presentation was made with the support of the International Network of Customs Universities (INCUI) (www.incu.org) in 2006, by starting of program WCO PICARD (Partnership in Customs Academic Research and Development). Working with INCUI, WCO finalized professional standards for strategic and operational management of customs and continued work on the development of uniform international standards for inspectors of customs institutions and instruments of implementation of standards [4]. Now academic institutions can implement standards (agreed to international organizations) in their curricula, while meeting the national accreditation criteria. It should be noted that a number of academic institutions in the world have initiated and worked out pilot programs based on these standards.

The Curricula of the Ukrainian Academy of Customs were analyzed and compared with the WCO Professional Standards by the Bachelor and Master's degrees, and also by the system of vocation training for the target group – customs officers.

There are 17 *module* names (thematic priorities) in the *WCO Professional Standards* for **Overall Knowledge Requirements**:

1. National and international policy/politics.
2. Customs role in government and interaction with other Government departments.
3. The customs business.
4. Aspects of judicial and legal systems relevant to customs.
5. Micro- and macro-economics.
6. Strategic planning.
7. Policy development and implementation.
8. Financial management.
9. Human resource/capital management.
10. Risk management.
11. Information /knowledge management.
12. The international supply chain.
13. Modern technological approaches to customs and business.
14. Modern technological approaches to customs and business.
15. Public and media relations and communication.
16. Principles of ethics, good governance and integrity.
17. Customer management.

The WCO Professional Standards module summary are: module 1. – The individual will demonstrate a critical understanding of the governments overall economic policies and social direction, its international and regional obligations and priorities; module 2 – Understanding of the role of customs in applying Government policy to people and trade at the frontier and its basic management control and collection requirements; module 3 – Understanding of the complex role of customs as a policy enabling and enforcement organization; Economic and Fiscal; Trade management; Social Protection; International/regional/ Compliance Management; module 4 – Understanding of the operation of the interna-

tional and national judicial system and legislative processes; the distinction between, primary and secondary legislation appropriate to the country; and the legislative drafting and enacting process; module 5 – General understanding of micro- and macroeconomics; module 6 – Critical understanding of the internal and external environment; module 7 – Understanding of the internal Customs policy requirements and procedures for their development and implementation; Understanding national and international policy imperatives and translating them into internal customs policies; module 8 – Thorough understanding of procurement for and allocation of the financial, technical and human resources from government to effectively deliver the objectives of the Customs business; module 9 – Understanding policies; module 10 – Understanding the context in which risk is to be managed including the information, intelligence, structural and system requirements for an effective risk management system which has both preventive and targeting elements; module 11 – Identifying the sources of core information; Understanding of the core information and systems required to manage and report on the customs business and maintain a corporate memory; module 12 – Understanding of the effective operation of the international supply chain and of the role of customs inside it; “both for import and export, the needs of its component parts and the opportunities it presents for effective control and trade facilitation; module 13 – Understanding of the effective operation of the trading community nationally and internationally, the needs of its component parts and the opportunities it presents for effective control; module 14 – Understanding of the use of computer technology to provide simplification of processing, security of transactions, consistency of approach, IT governance, management information, effective control, clear communications; to create web-based products and services; Understand the use of other technology to support customs operations; module 15 – Understand of the key role and techniques of communications in a modern customs department to create a compliance culture, demonstrate transparency, educate the trade and inform both government and the public; module 16 – Understand, practice and communicate the principles that underpin good governance; Create an ethical environment; module 17 – Customer segmentation, customer satisfaction, customer dialogue.

WCO Standards module essentials are: module 1 – The identification of the key players at governmental and international level with influence on Customs policy and resources, Creation of as proactive system of information gathering to enable constructive, Management with government, The ability to identify and provide advice to government of international and regional developments, International Customs Lawmodule; module 2 – Identification the key Government departments with frontiers, trade and taxation requirements either working through Customs or working alongside customs; establishment of effective consultancy networks and co-operative approaches to border management; knowledge of all the missions of customs for itself and other administrations (public health, safety, etc); module 3 – WTO Agreements and Annexes; The Revised Kyoto Convention; SAFE Framework of Standards; Customs principles; The economic role of customs in creating an attractive investment cli-

mate; Modern revenue assessment and collection techniques; The relationships between compliance, facilitation and enforcement. The controls required to develop, manage and influence a compliance culture; The public priorities for a safe and secure environment; The international/regional priorities for a secure supply chain (WTO, WCO, UNODC etc); The international/regional priorities for a secure society (Organized crime, Health, agriculture, WCO, UNODC etc); Obligations to regional Customs/Economic unions and free trade agreements; Managing Investigations to ensure successful prosecution of serious offenders; Basic taxation knowledge; module 4 – The key players in the governmental Judicial and legal system; Good Governance; Data Protection; Separation of Legislature, judiciary and executive; Prescribed procedures (including appeals); The use of statutory instruments, terminology regulations and proscribed procedures; The legal obligations and powers of customs and the legal obligations on the trade and public; module 5 – Key players in the economy; Macro-Economics; Contemporary economic concepts; Government economic policy; The balance between free trade and protectionism; The role of the tariff in economic development; The economics of free trade and of protectionism; Balance between control and compliance; Understand the effects of implementation of international decisions and of the tariff on the social and economic development; The creation of an economically attractive climate; Business costs module; 6 – Translating vision to attainable goals; Development of strategies to achieve governmental objectives; Performance and effectiveness measurement; Human Capital Management; module 7 – WTO Agreements and Annexes; The Revised Kyoto Convention; SAFE Framework of Standards; Be able to apply procedures corresponding to the policies; Translation of strategy into operational policy; The policy development process within government; The legislative basis for/ limitations on policy implementation; The engagement of key stakeholders both to influence policy development and to assist with policy development; Understanding of the basic principles of programme and project management; module 8 – Relevant horizon scanning; Strategic planning techniques; The distinction between development and running costs, capital and operational costs; The national mechanism for planning budget requirements, negotiating budget allocations and the monitoring and accounting for budget allocations; Ability to set-up performance indicators; Contingency planning; Risk management as a resource allocation tool; Basic Human Resource Management methodologies: recruitment, training, performance management; Understanding of the basic principles of programme and project management; Understanding the basic principles of tendering and contracting; module 9 – Basic Human Resource Management policies; Recruitment and retention; Training; Performance management; module 10 – The Revised Kyoto Convention; National policy as a risk management tool; The relationship between intervention and facilitation; The strategic use of risk management to control trade, protect society and combat cross-border crime; The tactical use of risk management to detect smuggling and terrorism, and to provide assurance; The importance of approval, audit and Anti-smuggling in the Risk management process; module 11 – Identification of key performance indicators; Essential

management information on resource use, operational effectiveness, contracting, service providers; Performance measures (internal and external); Essential accounting information; The essential records needed to maintain a corporate memory; module 12 – The WTO Instruments for trade facilitation and safeguard measures; The Revised Kyoto Convention; The SAFE Framework of Standards; Decrease the costs of customs controls and actions; Supply chain management; Opportunities/barriers; The requirements of stakeholders, including: banking and insurance sectors, importers and exporters, logistics companies, transportation companies, clearance agents, public, international associations and organizations, national bilateral and multilateral agencies, the final clients (end of the chain); Capacity to integrate customs inside the supply chain; module 13 – Understanding trade terminology; Understanding of the concerns and needs of various members of the trade community; The understanding of the internal controls applied by business and their use by Customs; The understanding of appropriate business practices that can be applied to the management of Customs e. g.: strategic management techniques, management information systems, estates management, transport management, IT provision, technical support, communications; module 14 – To define the Customs IT requirement; understanding the costs, benefits and risks associated with technology acquisition and use; the application of electronic transfer and processing of supply chain information; the effective linking of computer systems; the limitations of computer systems; current technology available to Customs to support operations e. g.: scanners, X-ray, source detectors, radio and positioning equipment, monitoring and tracking, specialist search; to understand the tendering and contracting process required for the acquisition of new technology; intelligence and benchmarking; return on experience (inside and outside administration); module 15 – Identification of key players in the national media and communications businesses; Identification of internal and external communications strategies which promote the goals of the organization; Influence/educate Government, the trade and the public; Provide a strategic control methodology; Provide a high profile for Customs; Identify communications techniques; Ensure that all legislative and procedures are available for the public; module 16 – The Arusha declaration on Integrity; Leadership; Regulatory framework; Transparency; Automation; Reform and modernization; Audi; Code of conduct; HR strategy; Morale; Relationship with Private sector; National laws and principles related to ethics and anti-corruption in the civil service; Sensitize the private sector to corruption issues (two-way problems); module 17 – Understanding customer business needs; Establish communication, consultation and partnerships; Rules of engagement.

The correlation (level Overall Knowledge Requirements) between Academy's curriculum module for vocational training and the WCO Professional Standards module are: module 1 – State Government and State Service, Legal provision of the state government, Labour legislation fundamentals, Economical aspects of the Ukraine's entry to the World Trade Organization (WTO), Application of the European Court practice on the human rights protection (The convention on the human rights protection); module 2 – Customs business history,

topical problems of the economic development of Ukraine; module 3 – Customs Control over the movement of the cultural values: the problems and perspectives; International Convention on the simplification and harmonization customs procedures (Kyoto Convention, 1973); module 4 – Anti-money laundering legislation; Judicial practice in Customs Authorities; module 5 – Economic integration of Ukraine in the globalization conditions; module 6 – Legal principles of the social peace providing in the customs agencies; Social-psychological fundamentals of work with personnel; module 7 – International Convention on the simplification and harmonization customs procedures (Kyoto Convention, 1973); WCO SAFE Standards and the world trade facilitation; Ukraine in the multilateral universal trade system GATT WTO: juridical mechanism, subsequences and prospects; Application of the European Court practice on the human rights protection (The convention on the human rights protection); Managerial decision making with a purpose of specific problem solving of the customs activity; Customs procedures fulfillment in the goods moving through the customs border by different kinds of transport; Practical application of Customs legislation; The ways of the customs formalities improvement; Customs legislation of the conterminous countries; module 8 – Essentials of the management science in the Customs Service; Ways of the unification and modernization of the movement of goods control: the present state and perspectives; Performance measurement problems of customs business; Management documentary provision in the Customs Service; module 9 – Essentials of the management science in the Customs Service; Psychology of management in the customs authority; module 10 – International Convention on the simplification and harmonization customs procedures (Kyoto Convention, 1973); Methods of the improvement, increasing of the productivity and effectiveness of the control system; Legal regulation of the goods that contain intellectual property objects moving through the customs border; Some problems of the Ukrainian Customs legislation application; Framework standards and risk management; Post-audit; module 11 – Essentials of the management science in the Customs Service; Psychology of management in the customs authority; module 12 – International Convention on the simplification and harmonization customs procedures (Kyoto Convention, 1973); Comparative analyze of the customs officers training in Ukraine and the USA; Problem issues of the customs control legal regulation; SAFE Framework standards and the world trade facilitation; Topical questions of organization of accounting, control and financial and economic activity analysis of the customs agencies; The ways of the vehicles examination; Handling technique of an unaccompanied luggage; Technologies of customs control and customs formalities; International transportation; Customs logistics; module 13 – Legal regulation of trade policy WTO-members; Economic integration of Ukraine in the globalization conditions; module 14 – Ways of the unification and modernization of the movement of goods control: the present state and perspectives; module 15 – Legal principles of the social peace providing in the customs agencies; module 16 – Human Resources Management in the customs authority; Social-psychological fundamentals of work with personnel; State Government and State Service; Man-

agement particularities in the Customs Service system; Professional ethic; Ukrainian as a language of the professional communication; Post-audit; Fighting with money laundering; module 17 – Application of the European Court practice on the human rights protection (The convention on the human rights protection).

And what about **Overall skill requirements**? There are 2 thematic priorities in the WCO Professional Standards for Overall skill requirements: Change management (module summary: the ability to strategically analyze the key components of the change process to clearly outline the need for change, empathize with those experiencing change and assist them in developing the new knowledge, skills and behaviors required.) and Programme/project management (module summary: the ability to scope a range of projects, to identify overlaps resolve conflict, and sequence into a strategic programme; to provide a steering mechanism and develop, manage, monitor and evaluate progress; the ability to change or stop projects which do not meet business requirements.).

The WCO Standards module essentials for Overall skill requirements are: module 1 – Customs reform and modernization; Implementation of external reviews; Implementation of internally generated changes; module 2 – Customs reform and modernization; Structural reform programmes; Government reform programmes.

The correlation (level Overall skill requirements) between Academy's curriculum module for vocational training and the WCO Professional Standards module are: module 1 – Performance measurement problems of customs business; Management documentary provision in the Customs Service; module 2 – Ukraine in the multilateral universal trade system GATT WTO: juridical mechanism, subsequences and prospects.

Overall behavioral/attitudinal requirements. Very important are: role model (exhibiting behaviors which reflect the cultures and desired performance of the organization), ethics (behaving in a manner that demonstrates the high value placed on integrity and good governance), empathy awareness and objectivity (showing and understanding of the situation of the staff within the organization without compromising personal and official values; no undue favoritism, dispassionate view of issues, well-informed, measured decision making), confidence (communicating at all levels in a manner that shows belief in the organization and its ability to deliver against Government and public requirements), motivation (create a work environment that encourages creative thinking), customer orientation (focusing on trade/public facilitation).

The WCO Standards module essentials (Overall behavioral /attitudinal requirements): module 1 – Treating all staff with respect; Rewarding and acknowledging good performance; Tackling poor performance; High visibility; module 2 – Advocating a zero tolerance policy on corruption and be able to implement it; inside the administration; Attending all major integrity events; Conducting regular external surveys on ethics; Fighting actively against corruption; module 3 – Visible and well briefed when meeting staff; Explaining issue clearly and honestly; Acknowledging and Dealing effectively with opposing views; module 4 – Transparency in dealing with management and policy issues; Dealing quickly and effectively with rumours; module 5 – Creating motivational tools;

Encouraging staff to adopt new techniques; Recognizing performance or desired behaviors; module 6 – Understanding customer needs and their business environment; Development and implementation of Customer service standards; Ensuring compliance with international best practice.

The correlation (level Overall behavioral/attitudinal requirements) between Academy's curriculum module for vocational training and the WCO Professional Standards module are: module 1 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; State Government and State Service; The efficiency of the business meeting carrying out; The features of the management in the system of the Customs service; The adequacy of the state management in Ukraine for world principles and norms; Social and psychological basics of the staff relations; State service and State management; Personnel policy' module 2 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; Social and psychological basics of the staff relations; module 3 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; the efficiency of the business meeting carrying out; Social and psychological basics of the staff relations; module 4 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; the adequacy of the state management in Ukraine for world principles and norms; module 5 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; the adequacy of the state management in Ukraine for world principles and norms; social and psychological basics of the staff relations; personnel policy; module 6 – Professional ethics in the context of the Customs authorities management efficiency increasing; State Government and State Service; the adequacy of the state management in Ukraine for world principles and norms.

After realization of the 1-st stage of the pilot project of the WCO PICARD Programme the Academy took into account the recommendations of the working group concerning curricula updating, namely implementation of separate modules of the WCO Professional Standards to the curricula of the Academy. The 2-d stage of the PICARD programme execution in the Academy concerns execution of the above-mentioned recommendations and approbation of renewed curricula.

Conclusion. Content analysis of the modules of vocational training program (target group – customs officials) and their correlation with the modules of the WCO Professional Standards given in the table show that vocational training curriculum of customs officials corresponds to the requirements of competence of customs officials by the WCO PICARD Programme.

For the vocational training system of customs officials the correspondence of curricula with the modules contents of the WCO Professional Standards amounts to 90%. Such situation is specified that the vocational training subjects of the Academy are not only theoretical but also applied, thereby customs officials have the opportunity to acquire skills studying theoretical subjects.

For vocational training there is a combination of management subjects with specialized customs subjects.

Prospects for further research. We consider convenient to further theoretical development and practical implementation of standardized professional and

educational standards for inspectors of the customs authorities (lowest level) and specialists in international trade.

Endnotes

1. Millennium Development Goals: Ukraine. – Kyiv : Ministry of Economy and European Integration of Ukraine. – P. 15.
2. Monitoring the Standards of Education. Concepts and their Definitions / ed. by T. Husen, A. Tuijman. – 1994. – 266 p.
3. Pavlenko O. The Place and Role of Implementing WCO Professional Standards into Curriculum of the Ukrainian Academy of Customs [Electronic resource] / O. Pavlenko // 2008 WCO PICARD Conference. – Shanghai/P.R. China, 2008. – Mode of access: http://incu.org/conference_PICARD2008.html.
4. Professional Standards. – World Customs Organization. – Brussels. – 2008. – 46 p.
5. Poro A. European Customs training community benefits from new knowledge sharing tool / A. Poro // WCO News. – February, 2011. – № 64. – P. 32–33.
6. Regulation (EU) №1294/2013 of the European Parliament and of the council of 11 December 2013 establishing an action programme for customs in the European Union for the period 2014–2020 (Customs 2020) and repealing Decision №624/2007/EC [Electronic resource]. – Mode of access: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1399900808231&uri=CELEX32013R1294>
7. Triakina O. A. Implementation of the on-line modules of the World Customs Organization into professional training of Ukrainian Customs personnel / O.A. Triakina // Europäische Fachhochschule. – Stuttgart : ORT Publishing, 2014. – № 6 (June). – P. 31–33.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Тімченко-Міхайліді Н. С., Пугач В. Б., Каманова О. І. Кореляція Професійних стандартів Всесвітньої митної організації й навчальних програм підвищення кваліфікації Академії митної служби України

У статті проаналізовано вплив Професійних стандартів Всесвітньої митної організації (ВМО) на навчальні програми підвищення кваліфікації для співробітників митних органів. Наведено кореляцію Професійних стандартів ВМО та навчальних програм професійної підготовки Академії митної служби України, їх значення й передумови запровадження Професійних стандартів ВМО. Досліджено питання, пов'язані з ініціативами з боку ВМО щодо професійних стандартів, та позицію Академії митної служби України щодо професійної освіти співробітників митних органів країн, що розвиваються.

Ключові слова: Професійні стандарти ВМО, підвищення кваліфікації, навчальні програми, Академія митної служби України.

Тімченко-Міхайлиди Н. С., Пугач В. Б., Карманова Е. И. Кореляция Профессиональных стандартов Всемирной таможенной организации и учебных программ повышения квалификации Академии таможенной службы Украины

В статье проанализировано влияние Профессиональных стандартов Всемирной таможенной организации (ВТамО) на учебные программы повышения квалификации для сотрудников таможенных органов. Представлена кореляция Профессиональных стандартов ВТамО и учебных программ профессиональной подготовки Академии таможенной службы Украины, их значение и причины, почему Профессиональные стандарты ВТамО были предложены. Исследовано вопросы, связанные с инициативами ВТамО по поводу профессиональных стандартов, и позицию Академии таможенной службы Украины по вопросу профессионального образования сотрудников таможенных органов развивающихся стран.

Ключевые слова: Профессиональные стандарты ВТамО, повышение квалификации, учебные программы, Академия таможенной службы Украины.

УДК [351.74:371.2](477)

П. Д. ЧЕРВОНИЙ

ОРГАНІЗАТОРСЬКІ ВМІННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ГОТОВНОСТІ КУРСОВИХ ОФІЦЕРІВ ДО ВИХОВНОЇ РОБОТИ З КУРСАНТАМИ ВНЗ МВС УКРАЇНИ

У статті досліджено організаторські вміння як компонент готовності курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами ВНЗ МВС України. Встановлено, що організа-торська, регуляторна та інформативна функції виховної роботи дають змогу курсовим офіцерам вирішувати організаторські завдання у виховній роботі й повсякденній службі, регулювати відносини між курсантами. Завдяки цьому можна визначити конкретні завдання, творчо підійти до планування виховної роботи. Для підготовки курсового офіцера до управління виховною роботою рекомендовано методи активного навчання й взаємодії, що розподілені на дві групи – соціально-психологічного тренінгу й дискусійні.

Ключові слова: *готовність, курсант, організаторські вміння, виховна робота, метод активного навчання, соціально-психологічний тренінг, дискусійний метод.*

Організація виховної роботи здійснюється шляхом реалізації всього спектра прогностичних та управлінських функцій: планування, хід виховної роботи, аналіз та підбиття підсумків. Курсові офіцери є не тільки безпосередніми начальниками для курсантів, а й вихователями, які реалізують комплекс заходів, спрямованих на досягнення оптимального розвитку особистості курсанта.

Мета статті – розглянути організаторські вміння як компонент формування готовності в курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами ВНЗ МВС України.

Проблему формування виховних умінь і виховного процесу у вищій досліджували такі науковці, як Н. Ф. Білокур, Т. Д. Дем'янюк, М. А. Томін; сферу управлінського спілкування – С. В. Глазунов, М. С. Коваль, Г. Н. Фідельман, І. П. Шкуратова.

На думку М. А. Томина, Н. Ф. Білокур, організаторські вміння передбачають визначення конкретних виховних завдань з урахуванням індивідуальних особливостей вихованців та соціально-психологічних особливостей колективу; організацію колективу на виконання поставлених завдань (організувати актив, координувати відносини активу й колективу, організувати контроль, підбиття підсумків і аналіз роботи); співпрацювати з викладачами, батьками та іншими особами, які беруть участь у вихованні [1].

С. В. Глазунов виокремлює педагогічне управління як вміння публічно виступати, застосувати вербальні засоби аргументації [2].

Т. Д. Дем'янюк до управління виховним процесом зараховує: охоплення всіх рівнів і ланок системи виховання; активізацію внутрішніх сил колективу; високу відповідальність організаторів виховного процесу в поєднанні з ініціативою та творчістю виконавців [3, с. 104].

Організацією виховної роботи можна вважати прогнозування й планування її з початку навчального року на тривалий та короткостроковий термін, що виступає важливою необхідною умовою в професійній діяльності курсового офіцера.

План виховної роботи курсового офіцера можна визначити як важливий орієнтир у формуванні й розвитку курсантського колективу та кожного курсанта зокрема. Цей етап окреслює повну картину стратегії й тактики виховної роботи, яку організовує вихователь, і повинен бути невеликим за обсягом. У плануванні курсовий офіцер враховує реальні умови та можливості вишу, рівень розвитку й вихованості навчальної групи, успішність і дисципліну, результати роботи за семестр, якість виконання курсантами доручень, участь у житті навчального курсу, факультету, університету. Це дає можливість визначити конкретні завдання, творчо підійти до планування виховної роботи.

Організаторська, регуляторна та інформативна функції виховної роботи дають змогу курсовим офіцерам вирішувати організаторські завдання у виховній роботі й повсякденній службі, регулювати відносини між курсантами та старшими за спеціальним званням, громадянами, спираючись на соціальні стандарти й етичні норми.

Управління вихованням – це, насамперед, управління молодими людьми. Курсовому офіцеру нині вже недостатньо спиратися на Дисциплінарний статут, накази МВС України, позитивні традиції та досвід навчального закладу. Нині йому для управління виховною роботою все більш необхідною стає психолого-педагогічна підготовка, сформована готовність до виховної роботи.

Альтернативний менеджмент, згідно з формулою Демінга “98/2”, передбачає відмову від покарання, тому що менеджер може виправити лише 2% причин дефектів, які пов’язані з особистістю, а інші проблеми залишаться прихованими [4].

Спираючись на вищевказані теоретичні положення, організаторські вміння в курсових офіцерів можна вважати компонентом готовності до виховної роботи з курсантами.

Планування виховної роботи з курсантами передбачає: морально-психологічне забезпечення дисципліни та профілактику правопорушень; культурно-виховну, просвітницьку й індивідуально-виховну роботу з курсантами.

Організація індивідуально-виховної роботи передбачає такі заходи: аналіз проведення індивідуальної виховної роботи в навчальних групах за місяць і підбиття підсумків; інструктаж з молодшими командирами з метою профілактики надзвичайних подій; аналіз дисциплінарної практики, застосування заохочень і накладання стягнень на курсантів за місяць, квартал, півріччя, рік; організація самостійного вивчення курсовими офіцерами методичних посібників (наприклад, “Методика профілактики суїцидальної поведінки”); проведення лекцій з офіцерами курсу (наприклад, за темою “Методика вивчення та аналіз автобіографічних даних курсанта”); проведення бесід з курсовими офіцерами (наприклад, за темою “Девіантна поведінка та її

особливості в курсантів”); обмін досвідом (наприклад, серед офіцерів підрозділу: “Методи вивчення першокурсників ВНЗ МВС України”).

З метою забезпечення контролю за здійсненням курсовими офіцерами виховної роботи з курсантами розроблено та впроваджено “Журнал обліку індивідуальної виховної та соціально-психологічної роботи з курсантом”. Він дає можливість курсовому офіцеру структурно здійснювати індивідуальний підхід у вихованні курсанта, а саме: вивчення курсовим офіцером біографічних даних та особистісних якостей курсанта, ведення обліку заохочень та стягнень, здійснення й облік бесід з кожним курсантом, облік співбесід з батьками курсантів, вивчення індивідуально-психологічних особливостей курсанта, а саме: ставлення курсанта до служби (наявність організаторських здібностей, ініціативність у виконанні доручених справ); ставлення до оточення (однокурсників, відносини з керівництвом курсу, викладачами); стійкі захоплення (серед інших виділяються релігійність, захоплення окультними науками); особливості поведінки в конфліктних ситуаціях та реагування на зауваження (схильність до створення конфліктних ситуацій, агресивність, імпульсивність, злопам’ятність, мстивість, боягузливість, непослідовність дій); особливості сімейних відносин (інформація про склад сім’ї, побутові й матеріальні умови проживання, характер сімейних стосунків, авторитетність членів родини); інформація про стан здоров’я (наявність хронічних захворювань, травм головного мозку, часті простудні захворювання, скарги на головний біль, апетит); ставлення до вживання алкогольних напоїв та наркотичних речовин (факти, які вказують на можливе вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин); додаткові відомості (інформація про перенесені курсантом складні життєві ситуації – розірвання любовних стосунків, смерть родичів, товаришів, близьких), а також дає змогу здійснити моніторинг та вести контроль за виховною роботою курсового офіцера з курсантом, визначати його готовність до виховної роботи.

Методом опитування встановлено, що значна частина курсових офіцерів (90%) висловила потребу в теоретичній і практичній підготовці до виховної роботи у формі лекцій і тренінгів (практичних занять). Також вони запропонували тематику занять, яку б хотіли опанувати: 34 (89,5%) респондентів хотіли б більше дізнатися про управління виховною роботою; 31 (81,5%) – про методи виховної роботи; 24 (63,1%) – про організацію виховної роботи. Зокрема, 24 (63,1%) опитаних виявили бажання отримати знання з тем: “Шляхи вирішення конфліктних ситуацій” і “Профілактика та попередження девіантної поведінки”. Ці дані вказують на те, що більшість курсових офіцерів мають потребу в спеціальних професійних, педагогічних і психологічних знаннях, вміннях і навичках [5].

Складний характер організаторських умінь, застосовуваних у виховній роботі з курсантами, вимагає гнучкого, творчого використання психолого-педагогічних знань і навичок в умовах ВНЗ МВС України.

На наш погляд, дуже важливим компонентом у виховної роботи з курсантами є формування в курсових офіцерів стилю спілкування, що за-

пропонував М. С. Коваль [6, с. 119]. Однак дотримання субординації й статутних вимог ми не упускаємо. Вважаємо, що психологічні якості, які входять до складу професійної компетентності вихователя, – це прагнення вдосконалення індивідуального стилю роботи та спілкування.

Стиль спілкування – це сукупність стійких прийомів ведення самого процесу спілкування, що повторюються. Різні комунікативні установки, знання, уміння та навички в кожній людині утворюють відносно стійку єдність, якою спілкування однієї людини відрізняється від спілкування іншої [7, с. 75].

Для оптимального стилю характерне гармонійне поєднання індивідуального із загальноприйнятим, він виявляється як індивідуальні варіації комунікативної поведінки в межах загальноприйнятих норм спілкування в соціальному й психологічному плані [7, с. 78] з використанням довірливого спілкування [8, с. 46] для виявлення криз у курсантів.

Оптимальний стиль спілкування та педагогічний такт формують високий авторитет курсового офіцера серед курсантів, і його не можна розглядати як щось стале, незмінне, він постійно змінюється, удосконалюється під впливом досвіду, навчання й роботи над собою [9, с. 72].

Найчастіше в курсових офіцерів зустрічається такий стиль спілкування, який відображає механічне засвоєння норм і стандартів спілкування вищого керівництва, що свідчить про те, що власний стиль спілкування не вироблено, тому що комунікативні навички відсутні, а вміння не набуті й не розвинені, в результаті чого організаторські вміння не сформовані, отже, не сформована й готовність до виховної роботи. Як правило, легко та часто засвоюється небажаний стиль спілкування у вигляді залякувань, погроз, надмірної авторитарності.

Несформована готовність до виховної роботи в курсових офіцерів викликає нерозуміння завдань, виникає часта зміна курсових офіцерів, а це вносить у виховну роботу непослідовність і стихійність. Кількість курсантів на курсі досить велика – від 120 до 200 осіб. Значну частину робочого часу курсового офіцера займають службові та організаційні заходи, численні наради, добові чергування, вирішення господарських питань тощо. Тому розробка та впровадження запропонованих нами навчальної програми й тренінгу визначаються необхідністю підготовки саме вихователя – курсового офіцера.

Формування організаторських умінь у курсових офіцерів до виховної роботи з курсантами здійснюється за допомогою тренінгових технологій. Методами підготовки курсового офіцера до управління виховною роботою є методи активного навчання та взаємодії, розподілені на дві групи: методи соціально-психологічного тренінгу й дискусійні методи.

Стиль спілкування курсового офіцера у виховній роботі змінюється та вдосконалюється в ході тренінгу, що сприяє позитивній морально-психологічній атмосфері в курсантському колективі. У курсантів з'являється можливість розкрити індивідуальні здібності в групі, виявляти власну особистість у ході навчання та служби, набувати багатого соціального досвіду від однокурсників, командирів, професорсько-викладацького складу, розвивати культуру відносин і спілкування з однолітками, курсантами жіночої статі.

Висновки. Формування організаторських умінь у курсових офіцерів можливе в процесі спеціальної підготовки й сприятиме готовності до виховної роботи з курсантами. Організаторські вміння – способи, які дають змогу успішно управляти виховною роботою з курсантами, які є професійно необхідною якістю особистості будь-якого вихователя, а тим більше такого, чия діяльність пов'язана з управлінням і організацією виховної роботи з курсантами.

Список використаної літератури

1. Томин Н. А. Формирование воспитательных умений будущего учителя в процессе вузовской общепедагогической подготовки / Н. А. Томин, Н. Ф. Белокур. – Челябинск : ЧГПИ, 1986. – 72 с.
2. Глазунов С. В. Управлінське спілкування : навч. посіб. / Станіслав Васильович Глазунов. – Дніпропетровськ : РВВ ДНУ, 2002. – 88 с.
3. Дем'янюк Т. Д. Виховний процес у вищому закладі освіти / Тамара Дмитрівна Дем'янюк ; Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Київ : Б. в., 2003. – 227 с.
4. Фидельман Г. Н. Наказание как движущая сила менеджмента и отказ от наказания [Электронный ресурс] / Г. Н. Фидельман. – Режим доступа: <http://www.elitarium.ru/index.php?pid=81&id=2808>.
5. Червоний П. Д. Педагогічний менеджмент у виховній системі вищих навчальних закладів МВС України / П. Д. Червоний // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія “Педагогіка і психологія”. – 2006. – Вип. 9. – Ч. 1. – С. 136–140.
6. Коваль М. С. Формування індивідуального стилю професійного спілкування у майбутніх офіцерів пожежної охорони / М. С. Коваль // Наук. зап. : Серія: Педагогіка і психологія, період. вид. – Вінниця : ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. – 2000. – № 2. – С. 119–123.
7. Шкуратова И. П. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / И. П. Шкуратова, А. П. Ташева, Т. П. Скрипкина и др. ; отв. ред. В. А. Лабунская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 167 с.
8. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Университетское, 1985. – 207 с.
9. Червоний П. Д. Формирование конфликтологической компетентности в воспитательной работе с курсантами МВД Украины / П. Д. Червоний // Alma mater (Вестник высшей школы). – Москва : Российский ун-т дружбы народов, 2013. – № 2. – С. 71–75.

Стаття надійшла до редакції 13.02.2015.

Червоний П. Д. Организаторские умения как компонент готовности курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами вузов МВД Украины

В статье исследуются организаторские умения как компонент готовности курсовых офицеров к воспитательной работе с курсантами вузов МВД Украины. Установлено, что организаторская, регулирующая и информативная функции воспитательной работы позволяют курсовым офицерам решать организаторские задачи в воспитательной работе и повседневной службе, регулировать отношения между курсантами. Благодаря этому можно определить конкретные задачи, творчески подойти к планированию воспитательной работы. Для подготовки курсового офицера к управлению воспитательной работой рекомендуются методы активного обучения и взаимодействия, которые делятся на две группы – социально-психологического тренинга и дискуссионные методы.

Ключевые слова: *готовность, курсант, организаторские умения, воспитательная работа, метод активного обучения, социально-психологический тренинг, дискуссионный метод.*

Chervoniy P. Organizational Abilities as a Component of Course Officers' Readiness for Educational Work With Cadets of Higher Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine

The article investigates organizational abilities as a component of course officers' readiness for educational work with cadets of higher educational institutions of the MIA of Ukraine. It has been determined that organizational, regulatory and informative functions of educational work allow the course officers to solve organizational problems in educational work and daily service, to regulate relations among the cadets which permits to define concrete tasks, to employ creative approach to educational work planning. In order to control the educational work performed by course officers with the cadets "A register of individual educational and socio-psychological work with a cadet" has been developed and implemented. This register allows a course officer to structurally employ the individual approach to the education of a cadet. Planning educational work with the cadets envisages the following: moral-psychological discipline support and prevention of offences; cultural-educational, enlightenment and individual-educational work with the cadets. It has been proposed to make use of training technologies in order to form organizational skills to enable the course officers to perform educational work with the cadets. The methods of preparing a course officer to control the educational work have been determined as methods of active learning and interaction which are divided into two large groups: socio-psychological training methods and discussion methods. Theoretical and practical basis of the problem of forming availability for educational work among officers who work with cadets is analyzed; basic categories and notion are specified; pedagogical technology of training officers who work with cadets is grounded and offered.

Key words: *readiness, cadet, organizational abilities, educational work, active learning method, socio-psychological method, discussion method.*

УДК 371.134

Г. А. ЧЕРЕДНІЧЕНКО, Л. Ю. ШАПРАН

РОЗВИТОК МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ

У статті розглянуто значущість розвитку міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх технологів та визначено основні етапи оволодіння міжкультурною компетенцією у процесі вивчення іноземних мов.

Ключові слова: міжкультурна компетенція, вивчення іноземної мови.

Сучасні умови існування харчових підприємств на українському й зарубіжному ринках висувають підвищені вимоги до рівня професійної підготовки фахівця харчової галузі. Сучасний фахівець повинен мати належний рівень знань із дисциплін гуманітарної та соціально-економічної, математичної та природничо-наукової, професійної та практичної підготовки, володіти професійно-практичними навичками, що, в свою чергу, стане вагомим підґрунтям для професійного вирішення конкретних виробничих ситуацій, які повсякденно вирішуються на підприємствах харчової індустрії на різних посадах як в україномовному, так і в іншомовному середовищі при різних формах організації праці й виробництва в умовах конкуренції.

Сучасна професійна підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості має орієнтуватися на перспективи міжнародної співпраці, забезпечення мобільності як науковців, викладачів, так і студентів у межах глобального освітнього й наукового простору. Приведення такої підготовки у відповідність до світових стандартів вищої освіти посилює значущість її іншомовного комунікативного компонента. Комунікацію іноземними мовами розглядають члени Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одну з восьми ключових компетенцій, що формуються у процесі навчання.

Предметні, міжпредметні, лінгвістичні знання, мовленнєві, навчальні, когнітивні та інші уміння, формування яких передбачені галузевими стандартами вищої освіти України, є складовими іншомовної професійної компетентності. Проте, значна варіативність змістового наповнення та несистематичність організації іншомовної професійної підготовки майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості у вищих навчальних закладах України не сприяє дотриманню вимог галузевих стандартів.

Якщо у фахівця відсутні такі якості, як толерантність, повага до представників інших культур, відсутня міжкультурна компетенція та мотивація до розвитку свого професійного потенціалу, можливі суттєві непорозуміння у діловій сфері, що загрожують втратою економічних вигод для підприємства, на якому працює спеціаліст, та країни загалом, ставить під сумнів ефективне ділове співробітництво. Суспільство висуває нові вимоги

до спеціалістів технологічної галузі, і саме тому зростає відповідальність системи освіти за формування відповідних якостей і мотивацій у студентів цього профілю.

Природу компетенцій в Україні і закордоном вивчали Р. Баскаєв, Н. Бібік, В. Болотов, Н. Гальскова, О. Гуренко, І. Гушлевська, І. Зимня, Є. Павлютенков, А. Хуторской, В. Andrews, D. Bridges, В. Carpenter, Н. Guthrie, R. Harris, В. Hobart, G. Holmes, N. Hooper, R. Howsam, T. Hyland, R. Jaeger, A. Jones, D. Lundberg, D. McClelland, E. Morphet, A. Munro, J. Raven, A. Wolf та ін.

Феномен комунікативної компетенції та компетентності обґрунтовано М. Авдєєвою, Р. Ареф'євим, О. Бобієнко, В. Буряком, І. Виноградовою, Н. Власенко, О. Волченко, Н. Колмогоровою, З. Конною, О. Кучеренко, І. Мартяною, І. Мегаловою, О. Решетовою, С. Царьовою та ін. Особливостям формування професійних компетенцій і компетентності майбутніх інженерів-технологів харчової промисловості присвячені наукові розвідки А. Ахулкова, М. Барна, І. Бутницького, Т. Гладюк, Л. Ковальчук, А. Степанюка, Л. Шевчика та ін.

Теоретико-методологічні основи формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців відображено в працях М. Бахтіна, Л. Виготського, В. Виноградова, Е. фон Глазерсфельда, Б. Клименко, Я. Коменського, А. Леонтьєва, А. Леонтьєва, А. Маслоу, О. Паршикової, Ж. Піаже, Ю. Плотинського, Є. Пассова, К. Роджерса, М. Степко, Л. Товажнянського, Н. Хомського, L. L'Abate, R. Abbuhl, W. Colesso, M. Cusinato, M. Halliday, S. Krashen, A. Mackey, E. Maino, A. McIntosh, C. Scilletta, В. Spolsky, Н. Stern, M. Strevens та ін.

Сутність і структуру мужкультурної компетенції висвітлено у дослідженнях Т. Астафурової, М. Богатирьової, Є. Верещагіна, П. Донця, І. Зимньої, В. Костомарова, І. Лейфи, З. Нікітенко, Є. Пассова, В. Сафонової, С. Тер-Мінасової, Г. Томахіна, І. Халєєвої, Л. Харченкова, І. Цатурової, Л. Щерби; дослідження, що стосуються комунікативних ускладнень між представниками різних культур, переважно належать американським та західно-європейським дослідникам, таким як А. Вежбицька, У. Гудікунст, С. Кім, Т. Ларіна, Г. Маркус, Г. Тріандіс, Е. Холл, Г. Хофштеде; проблему толерантності в межах міжкультурної комунікації розглядали У. Гюдикунст, П. Донець, Л. Знікіна, Т. Ларіна, Н. Мамонтова, В. Нике, Т. Персикова, О. Садохін, В. Сафонова, О. Стрельцова, С. Тер-Минасова, Е. Холл, Г. Хофштеде та ін.; толерантність як суспільно значуща цінність розглянута в працях В. Берегового, І. Беха, Т. Болотіної, Б. Гершунського, О. Гриви, О. Клепцовой, І. Крутової, В. Лекторського, М. Міріманової, Р. Рієрдона, П. Степанова. Проте аналіз праць учених довів, що методологічні засади формування міжкультурної компетенції засобами іноземних мов є нині також недостатньо дослідженими.

Тому *мета статті* – розглянути важливість розвитку міжкультурної комунікативної компетенції майбутніх технологів у процесі вивчення іноземних мов.

У процесі ділових контактів інженерів-технологів харчової галузі має місце професійне міжкультурне спілкування. У процесі міжкультурного професійного спілкування здійснюється обмін інформацією, встановлюються контакти. Професійне спілкування, у тому числі й іноземною мовою є соціопсихологічною взаємодією як мінімум двох суб'єктів, що виконують професійні завдання за допомогою дії на інтелект, погляди, поведінку та емоції один одного [2, с. 103]. Міжкультурна професійна комунікація є процесом безпосередньої професійної взаємодії ділових культур, яка здійснюється в межах нетотожних національних стереотипів мислення та поведінки. Ототожнювати мовні засоби з нормами мовної поведінки неможливо без знань про реалії країни мови, що вивчається. Щоб досягти розуміння в міжкультурному спілкуванні фахівець повинен володіти знанням не тільки професійної картини світу, а й уміти встановлювати контакт, орієнтуватися на національно-специфічні риси свого партнера, співпереживати й розуміти співбесідника як представника певної соціальної групи. Таким чином, у процесі міжкультурного спілкування фахівця постає проблема розуміння, яка може розглядатися як на лінгвістичному, так і на соціокультурному рівні в контексті сприйняття партнера по комунікації.

Здійснення міжкультурної комунікації досягається за умови знання іноземної мови, картини світу, форм поведінки й урахуванні національно-культурної специфіки, за рахунок формування у комунікантів орієнтації на загальнолюдські цінності, спрямованості особи на ціннісно-раціональну діяльність у сфері міжкультурної комунікації, що забезпечує розуміння єдності людства в результаті порівняльного вивчення загальнолюдської культурної спадщини й національних культур у їх історичному розвитку. Комунікація може здійснюватися лише тоді, коли відчуття учасників допомагають зрозуміти цінності іншого народу, коли сенс створюється через довіру, щирість і бажання дізнатися один про одного [1]. Цим підкреслюється, що міжкультурна комунікація передбачає обов'язкове підвищення рівня міжкультурної компетенції як обов'язкової умови досягнення позитивного результату в процесі міжкультурного спілкування в зростаючій інтеграції світової спільноти. Подібне розуміння спілкування надає міжкультурній компетенції особливе значення як компоненту загальної культури майбутнього фахівця і висуває на перший план проблеми її формування.

Навчання міжкультурній компетенції має за мету підвищити здатність студентів ефективно вирішувати міжнародні ділові завдання, оскільки професіонал, успішний у своєму рідному, знайомому йому середовищі, необов'язково буде мати успішну діяльність у новому середовищі з відмінною культурою. Серед навичок, що складають компетенцію, виділяють такі: спостереження, розпізнавання, порівняння та протиставлення, обговорення, висловлення своєї точки зору з урахуванням думок інших.

Раніше вважалося, що сприймати культурні знання готові студенти з високим рівнем володіння мови. Втім, на сьогодні міжкультурні знання є невід'ємною складовою вивчення мови, й важливі на всіх рівнях навчання, починаючи з початкового.

На нашу думку, в процесі навчання основними особистими професійно-формуєчими чинниками постають мова й культура, тому є підстави вести мову про культурно-мовну підготовку фахівця. Знання іноземної мови та зарубіжної культури для фахівця певного профілю є невід'ємним компонентом професійної компетентності.

Міжкультурна компетенція органічно входить до сфери предметно-професійної компетенції, яка передбачає володіння основами іншомовного спілкування, елементами знайомства з проявами іншомовної культури, знання про світ і вміння використовувати їх у професії. Міжкультурні знання і дії є підґрунтям для формування професійної компетенції. Міжкультурна компетенція передбачає не лише оволодіння поняттям культури країни мови, що вивчається, а й постійне порівняння національного та інтернаціонального, загальнолюдського та індивідуального крізь призму культурно-понятійних зв'язків (І. Л. Бім, Н. Д. Гальськова, З. Г. Муратова, М. В. Пономарев, В. В. Пономарева, С. В. Русанова, І. В. Харітонова). Це пов'язано з тим, що в процесі міжкультурного професійного спілкування необхідно враховувати етно- й соціокультурний тип свого партнера.

Введення терміна “міжкультурна професійна компетенція” пояснюється тим, що майбутній фахівець повинен володіти іноземною мовою як засобом комунікації з урахуванням специфіки лінгвокультурної спільності, особливостей конкретних понять у своїй та іншій професійній культурі, вмюючи виділити й розмежувати загальне та специфічне.

Поняття “міжкультурна компетенція” виникло ще на початку 70-х рр. ХХ ст., коли відбувалося його становлення як самостійного наукового напрямку.

Актуальними в ході цього процесу стали питання ставлення до іншої культури, її цінностей, подолання етнокультурного центризму. У контексті дослідження цих проблем міжкультурна компетенція стала розглядатися як “комплекс аналітичних і стратегічних здібностей, що розширює інтерпретаційний спектр індивіда у процесі міжособистісної взаємодії з представниками іншої культури” [5].

До середини 80-х рр. ХХ ст. у західній науці склалося уявлення про те, що міжкультурну компетентність можна опанувати за допомогою знань, отриманих у процесі міжкультурної комунікації. Знання такого роду розподілялися на специфічні, які визначалися як відомості про конкретну культуру в традиційних аспектах (Moosmuller, 1996), і загальні, до яких відносилося володіння такими комунікативними навичками, як толерантність, емпатійне слухання, знання загальнокультурних універсалій (Barkowski, 1998). Проте, незважаючи на цей розподіл, успіх міжкультурної комунікації завжди пов'язували з рівнем опанування обох типів знань [4, с. 134].

Відповідно до такого розподілу, міжкультурну компетентність (компетенція) в західній культурній антропології розглянуто у двох аспектах: 1) здатність сформувати в собі чужу культурну ідентичність, що передбачає знання мови, цінностей, норм, стандартів поведінки іншого комунікативного співтовариства (при такому підході засвоєння максимального об'єму інформації і адекватного знання іншої культури є основною метою процесу кому-

нікації. Таке завдання може бути поставлене для досягнення акультурації аж до повної відмови від рідної культурної приналежності); 2) здатність досягати успіху при контактах з представниками іншого культурного співтовариства навіть за недостатнього знання основних елементів культури своїх партнерів. Саме з цим варіантом міжкультурної компетентності доводиться найчастіше стикатися в практиці комунікації [4, с. 133–134].

Проте аналіз наукових джерел з досліджуваного феномену показав, що серед учених відсутня єдина думка щодо формулювання поняття “міжкультурна компетенція”.

Узагальнивши поняття міжкультурної компетенції, спроектувавши їх на процес навчання студентів професійно-орієнтованої іноземної мови, враховуючи сучасні тенденції, можна дати таке її визначення: міжкультурна компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, за допомогою яких випускники вищих навчальних закладів здатні успішно спілкуватися з діловими іноземними партнерами як на буденному, так і професійному рівнях.

Ми виділяємо чотири основні етапи оволодіння міжкультурною компетенцією у процесі вивчення іноземної мови: мотиваційний (мотивування значущості міжкультурної компетенції), емпірично-репродуктивний (засвоєння знань про національні стилі комунікації, стратегії спілкування, особливості ведення бізнесу в різних країнах); емпірично-продуктивний (формування навичок, умінь міжкультурної компетенції та оволодіння механізмами мовно-поведінкової діяльності через вирішення міжкультурних завдань з використанням опор); творчий (вдосконалення та реалізація професійної компетенції в різнопланових ситуаціях і самостійне інтерпретування культурних реалій).

Висновки. Культурологічна модель підготовки фахівця залежить від того, наскільки успішним буде включення студентів у світові політико-економічні й культурні стосунки, як органічно він поєднуватиме в собі прояви національної та загальнолюдської культури. Тому до поняття професійної культури інженера-технолога як один з важливих компонентів має бути включена *міжкультурна компетенція*, що дає можливість активно використовувати систему культурологічних знань і особистого досвіду в професійній діяльності. Лише володіючи цими знаннями, можна правильно інтерпретувати мовну й немовну поведінку носіїв мови. Отже, одним з важливих компонентів підготовки таких фахівців необхідно визнати формування міжкультурної компетенції упродовж усього вузівського курсу навчання іноземній мові.

Список використаної літератури

1. Корочкина М. Г. Формирование межкультурной компетенции в техническом университете (Английский язык) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Марина Григорьевна Корочкина. – Таганрог, 2000. – 21 с.
2. Ломов Б. Ф. Общение как проблема общей психологии / Б. Ф. Ломов // Методол. проблемы социальной психологии : сб. ст. АН СССР. Ин-т психологии / отв. ред. Е. В. Шорохов. – Москва : Наука, 1975. – С. 124–135.
3. Осадчая Г. И. Заметки о социологическом образовании в России: рефлексия новых требований общества / Г. И. Осадчая // Социол. исслед. – 2009. – № 2. – С. 102–108.
4. Садохин А. П. Межкультурная компетентность: понятие, структура, пути формирования / А. П. Садохин // Журнал социологии и социальной антропологии. – 2007. – Т. X. – № 1. – С. 126–140.

5. Knapp-Pootohoff A. Strategien Intekultureller kommunikation / A. Knapp-Pootohoff // Translation und interkulturelle kommunikation / Hrsg J. Albrecht, H. W. Drescher, H. Gohring, N. Salnikov. – Fr. an Main-Bern-New York-Paris : P. Lang. Verlag, 1997. – P. 423–437.

Статья надійшла до редакції 15.02.2015.

Чередниченко Г. А., Шапран Л. Ю. Развитие межкультурной коммуникативной компетенции студентов технологических специальностей в процессе изучения иностранных языков

В статье рассматривается значимость развития межкультурной коммуникативной компетенции будущих технологов и определяются основные этапы овладения межкультурной компетенцией в процессе изучения иностранных языков.

Ключевые слова: межкультурная компетенция, изучение иностранных языков.

Cherednichenko G., Shapran L. The Development of Intercultural Communicative Competence of Future Engineers in the Process of Foreign Language Learning

In the article the authors defined importance of developing intercultural competence of future engineers and showed the main stages of acquiring intercultural competence in the process of foreign language learning. Development of intercultural competence is intended to increase students' ability to effectively deal with international business objectives. It is established that knowledge of foreign language and foreign culture are integral components of professional competence. Teaching intercultural competence is intended to increase students' ability to effectively address international business objectives because a professional, being successful in his own familiar environment, would not necessarily conduct business successfully in new environment with different culture. Skills that make up intercultural competence are: observation, identification, comparison and contrast, discussion, ability to express their point of view taking into account the views of others. Intercultural competence involves not only mastering the concept of culture of the country where the language is spoken, but the constant comparison of national and international, universal and individual through the prism of cultural and conceptual links. The introduction of the term "intercultural professional competence" can be explained by the fact that future professionals must use a foreign language as a means of communication taking into account the specifics of linguistic and cultural unity, peculiarities of specific concepts in their own and other professional culture, skillfully identify and distinguish between general and specific. Intercultural competence can help successfully communicate with business partners both at everyday and professional levels. The authors distinguish four basic stages of mastering intercultural competence in learning a foreign language, namely: motivational (importance of intercultural competence), empirically-reproductive (learning about national styles of communication, communication strategy, peculiarities of doing business in different countries); empirically-productive (the skills, abilities of intercultural competence and mastery of language and behavioral mechanisms); creative (improvement and implementation of professional competence in diverse situations and independent interpretation of cultural realities).

Key words: intercultural competence, foreign language learning.

УДК 378.008.6(430)(09)

О. В. ЧОРНА

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ СУЧАСНОЇ ПРАКТИКИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВНЗ НІМЕЧЧИНИ

У статті проаналізовано історичні передумови становлення й розвитку сучасної практики вирішення проблеми якості вищої освіти в Німеччині. Акцентовано увагу на нехарактерній для українських і притаманній німецькомовним авторам схильності до диференційованого використання поняття “моніторинг якості” (Monitoring) у контексті проблематики загальної середньої освіти та забезпечення якості (Überwachung/Qualitätssicherung) – стосовно вищої. Узагальнено позитивний досвід організації системи забезпечення/моніторингу якості вищої освіти Німеччини, цілком прийнятний для його використання в умовах реформування вищої школи України.

Ключові слова: моніторинг якості вищої освіти, система управління якістю, забезпечення якості освіти, метод Peer-Review.

Згідно із сучасним визначенням, вищий навчальний заклад є “освітнім, освітньо-науковим закладом, який реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність” [1]. Отже, діяльність ВНЗ у наш час регулюється, передусім, ліцензуванням – установленням відповідності якості наданої освіти певним стандартам, а також вимогам ринку праці. Опосередковано останніми визначається якість підготовки випускників, що є складовою якості вищої освіти. Втім, вплив внутрішніх регуляторів на якість освіти в українських ВНЗ є порівняно незначним.

Вивченню проблеми становлення та розвитку системи моніторингу якості освіти присвятили свої наукові праці І. Є. Булах, О. І. Локшина, О. І. Ляшенко, Т. О. Лукіна та ін. Вони заклали теоретичну основу дослідження.

Мета статті – аналіз історичних передумов становлення й розвитку сучасної системи забезпечення/моніторингу якості вищої освіти Німеччини та визначення перспектив використання досвіду вирішення проблеми цією країною в умовах реформування вищої школи в Україні.

Повертаючись до історичних витоків ВНЗ, бачимо, що регулятори їх діяльності із часом змінювалися. “Найбільша повнота”, “вищість” чи, як би ми зараз сказали, якість освіти зумовлювалась, у першу чергу, особистісно, а вже потім соціально, державно та історично.

Першими ВНЗ були школи (академії, гімназії) античних часів – вільні об’єднання учнів довкола вчителя або групи вчителів. Долучитися до такого об’єднання чи залишити його кожен вирішував самотійно, керуючись покликом серця, а спілкування з учителем оцінював за своїми власними внутрішніми критеріями. Рішення щодо зміни змісту, форм, методів

освіти учні та вчителі приймали спільно, з власної ініціативи. Тобто якість тодішньої вищої освіти оцінювали через особисте, а трохи згодом – уже суспільне визнання.

Не можна не погодитися з А. Г. Готлібом у тому, що, хоч “європейський університет – продукт пізнього середньовіччя – і не має безпосереднього зв’язку з великими навчальними закладами давнього світу, ... однак не викликає сумніву те, що в античній вищій школи та середньовічного університету багато спільного в завданнях та обстановці” [2, с. 751]. Об’єднання вчителів та учнів у середньовічних містах Європи латиною називали *universitas magistrorum et scholarium* (скорочено *universitas* – університет) і були об’єднаннями рівних з рівними. Ця рівність втілювалася також в інтернаціональності стародавніх європейських університетів: якість навчання (насамперед якість навчальних матеріалів) та вчені ступені, що присуджувались ними, мали загальноєвропейське визнання. Цьому великою мірою сприяла єдина мова викладання – латина, яка водночас була й мовою церковного богослужіння. Поступово церковне спрямування університетів ставало обов’язковим, і вони тепер отримали офіційних засновників – представників міської, комунальної, світської чи духовної влади. Регулятором змісту, а разом з тим і якості вищої освіти стала церква. Назвати цей чинник впливу зовнішнім у повному сенсі не можна, адже викладачами в той час були найосвіченіші представники духовенства, проте й суто внутрішнім він бути припинив. Являючи собою в духовному й церковному аспектах єдиний світ, до середини XV ст. [2, с. 752], Західна Європа мала спільні, зафіксовані в хартиях, статутах та настановах стандарти вищої освіти.

Університети як органи середньовічної науки не мали яскраво вираженої національної спрямованості до початку національно-визвольного руху та Реформації. У другій половині XV ст. європейський університет поволі поступається місцем національному: “Університет припиняв бути загальноєвропейським закладом, служити світовим інтересам і бути виразником загальноєвропейської культури” [2, с. 752]. Змінюються цілі підготовки (зростає роль практичної складової), вироджується університетська наука, зникає єдина база навчальних матеріалів, знижується академічна мобільність, посилюється регуляторний вплив держави. Отже, в сучасному намірі країн Європи до інтеграції втілюється не стільки намагання *створити* нове ціле, скільки прагнення *відновити* раніше зруйноване.

Історія вийшла на новий виток еволюції, і Європа відновлює загальний простір вищої освіти на новому підґрунті – засадах якості. У відповідь на доручення міністрів країн – учасниць Болонського процесу, отримане в межах Берлінського комюніке 19 вересня 2003 р, Європейська мережа із забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ) розробила “узгоджені стандарти, процедури та рекомендації із забезпечення якості” та вивчила “можливості створення надійної системи незалежних взаємних перевірок для агенцій та установ із забезпечення якості й/або надання акредитації”, про що звітувала Група підтримки Болонського процесу перед міністрами в 2005 р. Як

наголосив Крістіан Тюн – Президент ЄМЗЯ – представлений звіт став “лише першим кроком на шляху до створення загальноприйнятої системи цінностей, сподівань і зразкової практики щодо якості та її забезпечення різними установами й агенціями на всьому Європейському просторі вищої освіти (ЄПВО)”, кроком на непростому й довгому шляху до цілей Болонського процесу, більшості яких може бути досягнуто через уведення в дію загальноєвропейських механізмів забезпечення якості [3, с. 3].

У другому розділі звіту йдеться про європейські стандарти й рекомендації стосовно внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості вищої освіти. Отже, згадувані в попередньому історичному екскурсі внутрішні та зовнішні регулятори якості вищої освіти з’єдналися в одному документі й виступають у ролі рівноцінних складових одного процесу – процесу забезпечення якості вищої освіти.

Перш ніж перейти до порівняльного аналізу процесу забезпечення якості вищої освіти в Україні та Німеччині, треба визначитись із тим, як слід розуміти деякі ключові поняття, аби уникнути різнотлумачень. Ідеться найперше про поняття “моніторинг” і “забезпечення якості”.

Згідно з державним стандартом “Системи управління якістю. Вимоги”, що є ідентичним перекладом міжнародного стандарту ISO 9001:2000, головною метою функціонування системи управління якістю (СУЯ) є забезпечення й постійне покращення якості всіх процесів. Зокрема, у п. 8.1 сказано, що організація повинна планувати та впроваджувати процеси моніторингу, вимірювань, аналізування й поліпшення, необхідні для: а) доведення відповідності продукції; б) забезпечення відповідності системи управління якістю; в) постійного поліпшення результативності системи управління якістю [4, с. 15–18]. Тобто моніторинг, вимірювання й аналіз є основою, на якій має будуватись уся система управління якістю організації. При цьому моніторинг є радше принципом, на якому ґрунтується робота системи, а вимірювання й аналіз – інструментарієм моніторингу. З аналізу п. 8 стандарту видно, що моніторинг має бути наявним у кожній ланці СУЯ: від визначення задоволеності замовника, внутрішнього аудиту, моніторингу процесів і продукції до постійного поліпшення та корегування. Оскільки в п. 01 загального положення стандарту сказано, що для оцінювання здатності організації дотримуватись вимог замовника, регламентувальних і власних вимог організації його можуть застосовувати внутрішні та зовнішні сторони, у тому числі органи сертифікації [4, с. 6], то моніторинг якості вищої освіти, відповідно, може бути і внутрішнім, і зовнішнім.

Слід звернути увагу на те, що в німецькомовному варіанті стандарту англійському поняттю *monitoring* відповідає німецьке – *Überwachung* [5]. Саме так найчастіше звучить моніторинг німецькою і в контексті забезпечення якості вищої освіти. Коли йдеться про середню школу, тоді зазвичай використовують термін англійського походження, що означає здебільшого “педагогічний моніторинг”. Зокрема, на офіційному сайті Конференції міністрів культури (тобто Міністрів освіти) у розділі “Забезпечення якості

освіти в школі”, підрозділі “Освітній моніторинг/Bildungsmonitoring” можна знайти “Загальну стратегію освітнього моніторингу/ Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring”. Відповідний розділ для вищої школи має назву “Розвиток (забезпечення і вдосконалення) якості, акредитація, впровадження передового досвіду/Qualitätsentwicklung, Akkreditierung, Exzellenzförderung” [6], тобто моніторинг тут представлений як принципова складова кожного елемента системи забезпечення якості, як це було з’ясовано раніше. Отже, коли надалі йтиметься про зовнішні чи внутрішні заходи забезпечення якості вищої освіти, слід розуміти їх як складові аналогічної за структурою системи моніторингу якості вищої освіти.

Аналіз реалії сучасної вищої освіти України приводить до висновку, що в більшості ВНЗ система внутрішнього моніторингу, в ширшому значенні, відсутня. Наявний моніторинг не відповідає навіть вужчому з наведених значень слова, а зводиться, фактично, до вимірювання – збору статистичних даних про кількість та успішність студентів, кількість наукових публікацій викладачів тощо, навіть без аналізу, не говорячи про корегувальні управлінські рішення.

Внутрішнє забезпечення якості у ВНЗ, згідно з рекомендаціями ЄМЗЯ, має починатися з провадження відповідної політики та визначення обумовлених нею процедур. ВНЗ мають відкрито заявити про свої наміри “створити таку атмосферу й практику, які б визнавали важливість якості та її забезпечення. Для досягнення такої мети навчальні заклади мають розробити та втілювати стратегію постійного підвищення якості. Стратегія, політика й процедури повинні мати офіційний статус і бути доступними для широкого загалу. Вони також повинні передбачити участь студентів та інших зацікавлених сторін у процесі забезпечення якості” [3, с. 7]. Тобто внутрішнє забезпечення якості та внутрішній моніторинг мають починатися саме з ініціативи ВНЗ. Даються взнаки наслідки того періоду історії, коли університети Європи у своєму розвитку йшли кожен своїм шляхом. Німецьким університетам та іншим ВНЗ вдавалося більшою чи меншою мірою зберегти свою автономію майже завжди. Найважче це було зробити за часів націонал-соціалізму та в період після Другої світової війни на території НДР. Проте всі історичні перипетії суттєво не змінили характерного для німецьких викладачів і студентів свідомого ставлення до освітнього процесу та їх прагнення надавати/здобувати освіту, якість якої відповідає вимогам часу.

Доказом міцності німецьких традицій у відстоюванні своїх прав на якісну вищу освіту може стати актуальний нині метод забезпечення якості освіти Peer Review (огляд рівними). За часів раннього середньовіччя, коли політична влада Німеччини зосереджувалась у руках князів, яким більшість університетів і була зобов’язана своїм існуванням, імператорський вплив на долю цих закладів був дуже обмеженим, а папський – навпаки, значний. Університети отримували численні пільги та привілеї, до них направляли членів чернечих орденів для навчання богослов’я. Час від часу вони затверджували *візитації*. Останні були зворотним боком необмеженої

автономії та академічної свободи університетів – засобом контролю світської й церковної влади.

Візитації були втіленням зацікавленості князів і церкви діяльністю університетів та їх прагнення до збільшення свого контрольного впливу. Через фінансову та юридичну залежність від можновладців університети не могли уникнути візитацій, тому намагалися використати їх для отримання максимально можливого зиску.

Як зазначає М. Гуткнехт-Гмайнер (M. Gutknecht-Gmeiner), мета візитацій із часом розширювалася – перевіряли правомірність освітніх закладів, організаційний і змістовий аспект їх діяльності (зокрема статuti), викладання й дослідницької роботи, якість харчування та умови проживання студентів, оснащення бібліотек, господарський і фінансовий стан, а також якість роботи викладачів, відповідальність ставлення професорів до читання лекцій тощо. Специфічні професійні та педагогічні аспекти також підлягали оцінюванню: дисципліни, зміст і форма навчальних заходів, професійна практика, кількість та успішність слухачів. На думку автора, візитаціям університети завдячують появою внутрішніх механізмів контролю, і що саме вони стали прототипом сучасного Peer-Review-метода (на інституціональному рівні) [7, с. 80].

На особливу увагу заслуговують особи візитаторів. Це були експерти в кількості від трьох до п'яти осіб, світські й церковні представники, які користувались особистою довірою князя (зовнішній моніторинг), при цьому часто були випускниками університету, який перевірявся (внутрішній моніторинг). Від такої комісії неможливо було приховати наявних проблем, бо вона знала систему зсередини й водночас не мала зайвих приводів для критики освітніх закладів [7, с. 80]. Таким чином, експерти діяли на засадах аудиту й намагалися знайти відповідності, а не недоліки.

Аналізуючи процедуру експертного огляду [7, с. 81], знаходимо кілька складових сучасної системи забезпечення/моніторингу якості вищої освіти, відображених також у міжнародному стандарті ISO 9001:2000. Зокрема, комісія проводила *опитування* всіх учасників освітнього процесу щодо недоліків у роботі університету. Потім представники університету складали список недоліків, які, на їх думку, слід було перевірити (*внутрішній моніторинг*). Комісія *збирала додаткову інформацію та документацію* для створення власного переліку запитань як основи для візитації, що охоплював зазначені вище проблеми. Перевірка “на місці” обов’язково завершувалася бесідою зі слухачами (*моніторинг задоволеності замовника*). Вже під час візитації вживали певних заходів для усунення недоліків, наприклад, звільнення викладачів (*корегувальні дії*). Представники університету часто вносили пропозиції щодо покращення якості роботи свого закладу (*постійне вдосконалення*). Результати роботи комісії фіксували в письмовому висновку (*протоколювання*).

Проведене в 2005 р. М. Гуткнехт-Гмайнер масштабне дослідження доводить, що метод експертних оглядів можна ефективно використовувати

не тільки в найрізноманітніших контекстах освітньої галузі, а й у інших сферах надання професійних послуг [8, с. 7].

В українських ВНЗ внутрішній чи зовнішній моніторинг якості освіти, проведений з ініціативи викладачів, а тим паче студентів, уявити важко. Можливо, причина прихована в ментальності учасників освітнього процесу, яка протягом тривалого часу формувалася в умовах тотального державного контролю та жорстко регламентованого управління вищою школою.

В умовах Болонського процесу кожен європейський ВНЗ розробляє свою стратегію прогресивного розвитку, яка базується на власній унікальній системі цінностей. Часто система цінностей втілюється у відкритій для широкого загалу моделі, що сприяє досягненню прозорості освітнього процесу та поширенню передових практик. Яскравим прикладом такої моделі може стати Боннська модель оцінювання вищої школи, яка являє собою стандартизований, модульний метод оцінювання різних складових діяльності ВНЗ. Ця модель була введена спочатку в Рейнському університеті імені Фрідріха Вільгельма в місті Бонн (Rheinische Friedrich Wilhelms Universität Bonn), а потім і в інших вищих школах як метод моніторингу якості освіти. Метод складається з багатьох модулів, які при загальному огляді дають змогу побачити цілісну картину якості роботи ВНЗ, у тому числі якість освіти. Зокрема, завдяки цій моделі можна оцінити певні дисципліни й програми, щоб визначити необхідні заходи для забезпечення якості окремих курсів, навчальних модулів чи конкретних занять [9].

Політика відкритості німецьких ВНЗ викликає до них довіру з боку замовників освітніх послуг, дає змогу знайти “побратимів” серед освітніх закладів зі схожими інтересами та прагненнями, навіть створити групи, щоб спільними зусиллями забезпечувати високу якість освіти. Таким чином, внутрішній моніторинг якості переходить у зовнішній і навпаки.

Система забезпечення/моніторингу якості вищої освіти Німеччини тримається також на співпраці ВНЗ з державою. За їх спільною ініціативою створюються організації, до спектра повноважень яких можуть належати: організація заходів зовнішнього забезпечення якості; оцінювання та експертиза спеціальностей, програм, інституцій; аудит; консультації зі створення й розвитку СУЯ; розробка та реалізація науко-дослідних проєктів, акредитація тощо. Саме такі повноваження має Агенція з оцінювання Баден-Вюртембергу (Evaluationsagentur Baden-Württemberg) – спільний продукт земельного Міністерства освіти та вищих шкіл [10].

Відповідно до нового Закону України “Про вищу освіту” від 1 липня 2014 р., в нашій державі має запрацювати організація за прийнятими в європейських інституціях принципами – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти [11]. Слід звернути особливу увагу на те, що до створення проєкту закону долучилась робоча група, до якої увійшло близько 60 представників від освітян, експертів, роботодавців та студентів. Простежується позитивне прагнення врахувати інтереси всіх задіяних в освітньому процесі сторін.

Кроки держави в напрямі створення дієвої системи моніторингу якості вищої освіти в Україні є очевидними. Законодавче забезпечення процесу нормативними й організаційно-розпорядчими документами вищих органів державної влади та МОНУ останнім часом помітно активізувалося. Проте, як пам'ятаємо, держава може забезпечити лише зовнішній моніторинг якості освіти, а внутрішній лишається на сумлінні самих ВНЗ.

Висновки. Підбиваючи підсумок, слід зазначити, що німецька система забезпечення, чи то моніторингу, якості вищої освіти не є за своєю суттю імперативною. Вона має рекомендаційний характер, а отже, спирається на ініціативу самих ВНЗ. Свідоме ставлення до забезпечення якості всіх процесів усіма працівниками організації (від директора до прибиральниці) – один з основних принципів ISO 9001:2000. Тож саме викладачі та студенти мають стати головним рушієм процесу просування української освіти до європейських стандартів якості.

Список використаної літератури

1. Зінковський Ю. Ф. Вищий навчальний заклад / Ю. Ф. Зінковський // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України ; гол. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – С. 100–101.
2. Готлибъ А.Г. Университетъ / А. Готлибъ, П. Милуковъ, В. Р [удако] въ // Энциклопедическій словарь. Томъ XXXIV. Углеродъ–Усиліе. – Санкт-Петербургъ : Типографія Акц. Общ. Брокгаузъ-Ефронъ, 1902. – С. 751–803.
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти / Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти. – Київ : Ленвіт, 2006. – 35 с.
4. Системи управління якістю: вимоги: ДСТУ ISO 9001-2001 [Чинний від 2001-06-27]. – Київ : Держспоживстандарт України, 2001. – 31 с. – (Національні стандарти України).
5. Falk H. Überwachung und Messung: Norm ISO 9001 / Herbert Falk // Qualität & Norm [Electronic resource]. – [Essen], 2005. – Mode für den Zugang: <http://www.iso-9001.qmb.info/messung/messung.htm>.
6. Kultusministerkonferenz [Electronic resource] / Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. – [Berlin], 2015. – Mode für den Zugang: <http://www.kmk.org/wissenschaft-hochschule/qualitaetsentwicklung-akkreditierung-exzellenzfoerderung.html>.
7. Gutknecht-Gmeiner M. Externe Evaluierung durch Peer Review: Qualitätssicherung und – entwicklung in der beruflichen Erstausbildung / Maria Gutknecht-Gmeiner. – Wiesbaden : GWV Fachverlage, 2008. – 351 S. – (VS Research).
8. Gutknecht-Gmeiner M. Peer Review in Education. Part I: International Research and Analysis. Part II: Recommendations for the development of the European Peer Review Manual / Maria Gutknecht-Gmeiner. – Vienna : ÖIBF, April 2005. – 74 P. – (Peer Review in initial VET Leonardo da Vinci Project).
9. Das Bonner Modell der Hochschulevaluation [Electronic resource] / [ZEM] // Uni Bonn. – [2012]. – Mode für den Zugang: <http://www.zem.uni-bonn.de/arbeitsbereiche/evaluation-qualitaetssicherung/bildung/hochschulevaluation/verfahren>.
10. Evalag – Ihr Kompetenzzentrum für Qualitätsmanagement im Hochschulbereich / evalag: Evaluationsagentur Baden-Württemberg [Electronic resource] / [Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg]. – Mannheim, 2015. – Mode für den Zugang: <https://www.evalag.de/dedievl/projekt01/index.php>.
11. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014 / Верховна Рада України // Офіційний вісник України. – 15.08.2014 р. – № 63. – С. 7.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2015.

Черная О. В. Исторические истоки современной практики мониторинга качества образования в вузах Германии

В статье приведен анализ исторических предпосылок становления и развития современной практики решения проблемы качества высшего образования в Германии. Акцентируется внимание на нехарактерной для украинских и присущей немецкоязычным авторам склонности к дифференцированному употреблению понятия “мониторинг качества” (Monitoring) в контексте проблематики общего среднего образования и обеспечения качества (Überwachung/Qualitätssicherung) – применительно к высшему. Обобщен положительный опыт системы обеспечения/мониторинга качества высшего образования Германии, вполне приемлемый для его использования в условиях реформирования высшей школы Украины.

Ключевые слова: мониторинг качества высшего образования, система управления качеством, обеспечение качества образования, метод Peer-Review.

Chorna O. V. The Historical Origins of Modern Practice of Education Quality Monitoring at the Universities of Germany

The article is the analysis of historical background of the formation and development of current practices solving the problem of higher education quality in Germany. The article reflects the historical periods of antiquity, the middle ages and the reformation and the characteristics of the functioning of higher educational institutions of modern Germany.

There was done a comparative analysis of the text of international standard ISO 9001:2000 translated into Ukrainian and German languages to clarify the sense of concepts monitoring and quality assurance and to compare their use in the context of higher education in both countries. The attention was focused on unusual for Ukrainian but inherent for German-speaking authors propensity to use the concept quality monitoring differentiated. “Monitoring” is being used in the context of secondary education and “Überwachung/Qualitätssicherung” speaking about quality assurance at the higher education. It was argued that the certain formal discrepancy of terminology caused by different historical experience and stylistic traditions does not undermine the essential characteristics and basic conceptual identity of terms concerning the adequate quality of education.

The individual specific features of quality assurance/monitoring of higher education in modern Germany and Ukraine were compared. There were reviewed the standards and recommendations of the European Network for Quality Assurance to quality assurance system at the European higher schools and analysed the level of their application at German and Ukrainian universities. German advantages are indicated in the article based on the comparing the system of quality assurance and monitoring of German and Ukrainian higher education. This positive experience is acceptable for the use to reform the higher education of Ukraine.

Key words: monitoring of higher education quality, quality management system, quality assurance, Peer-Review method.

Наукове видання

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

ВИПУСК № 42 (95)

Виходить 6 разів на рік

Редактори: І. Ю. Антоненко, А. О. Бессараб
Технічний редактор: Ю. В. Волошина

Підписано до друку 06.03.2015.

Формат 60×84/16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 35,10. Обл.-вид. арк. 43,21. Тираж 500 пр. Зам. № 27-15Ж.

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.